

Ασήμι στο ορυχείο

Νοημοσύμη, Νοημοσύνες,
Ενσυναίσθηση και
Διδακτική της Ιστορίας

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Σ. ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ

Ασήμι στο ορυχείο

Νοημοσύνη, Νοημοσύνες, Ενσυναίσθηση
και Διδακτική της Ιστορίας



ΤΙΤΛΟΣ
Ασήμι στο ορυχείο,
Νοημοσύνη, Νοημοσύνες, Ενσυναίσθηση
και Διδακτική της Ιστορίας

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ
Χαράλαμπος Σ. Κουργιαντάκης

LAYOUT – DESIGN
Myrtilo, Λένα Παντοπούλου

COPYRIGHT© 2019
Χαράλαμπος Σ. Κουργιαντάκης

ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
Αθήνα, Μάιος 2019

ISBN 978-960-5.....



ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα | ΤΗΛ.: 210 64 31 108
ocelotos@ocelotos.gr | www.ocelotos.gr

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) καθώς και από τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται η καθ' οιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και γενικώς αναπαραγωγή, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου χωρίς τη γραπτή άδεια του δικαιούχου συγγραφέα.

*Στον Κώστα και στο Γιώργο,
για την ανεκτίμητη βοήθειά τους, χρόνια τώρα...*

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Νοημοσύνη.....	17
1.1. Μετρήσεις της νοημοσύνης	20
1.2. Νοημοσύνη και Παιδαγωγική.....	24
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – «Νοημοσύνες».....	28
2.1. Η θεωρία του H. Gardner.....	29
2.2. Κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης	38
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Ενδοπροσωπική-συναισθηματική νοημοσύνη	42
3.1. Μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	52
3.2. Κριτική στη συναισθηματική νοημοσύνη	58
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Διαπροσωπική-κοινωνική νοημοσύνη	64
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – «Σύγχρονες» Νοημοσύνες.....	74
5.1. Ψηφιακή νοημοσύνη	75
5.2. Τεχνητή νοημοσύνη – Υπολογιστική νοημοσύνη.....	78
6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Ενσυναίσθηση.....	83
6.1. Η συζήτηση για την ενσυναίσθηση.....	87
6.2. Προτάσεις για μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	95
6.3. Οι προοπτικές της έννοιας και του όρου	102
7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	106
7.1. Κριτική-ιστορική σκέψη, νοημοσύνη και Σχολείο	107
7.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και Σχολείο.....	110
7.3. Κοινωνική νοημοσύνη και Σχολείο	114
7.4. Ψηφιακή νοημοσύνη και Σχολείο	117

7.5. Ενσυναίσθηση και Σχολείο.....	121
Σύνοψη.....	128
Επίλογος.....	131
Βιβλιογραφικές αναφορές και βοηθήματα.....	135

Εισαγωγή

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 εμφανίζεται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές η λεγόμενη «συναισθηματική στροφή» (affective turn). Η τάση αυτή, η οποία ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και επεκτάθηκε με ένταση στον υπόλοιπο κόσμο, σχετίζεται με το ρόλο των συναισθημάτων στην ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση εξουσίας, συναισθημάτων και υποκειμενικότητας για τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών αναπαραστάσεων [Σμυρναίος 2013, 68. Επίσης πρβλ. Ticineto-Clough, P. – Halley, J. (eds) (2007), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham NC και Neuman, R.W. – Marcus, G.E. – Mackuen, M.M. – Crigler A.N. (eds) (2007), *The Affect Effect, Dynamics of emotion in political thinking and behavior*, University of Chicago Press: Chicago]. Είναι λοιπόν προφανές ότι από τα τέλη του 20ου αιώνα οι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τον προβληματισμό τους για όσα συμβαίνουν γύρω τους, μεθοδικά και οργανωμένα, μέσα από επιστημονικές έρευνες και τα πορίσματά τους, αλλά και με αντίστοιχα βιβλία και μελέτες. Η ανάγκη αυτή εκφράζεται αρχικά σε μια κοινωνία κατεξοχήν συναισθηματική¹, όπως η κοινωνία των ΗΠΑ, ενώ στην πορεία η κίνηση αυτή βρίσκει ανταπόκριση και σε άλλες κοινωνίες (όπως η ελληνική), στις οποίες το συναίσθημα παρουσιάζεται ισχυρό και ενδεχομένως καθοριστικό στη λήψη συλλογικών ή ατομικών αποφάσεων, στις προσωπικές επιλογές, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Οι ακριβείς λόγοι για αυτή τη συναισθηματική στροφή ίσως θα μπορούσαν να διερευνηθούν κάποια στιγμή επίσημα, τεκμηριωμένα και κυρίως αναλυτικά [βλ. Athanasiou, A. – Hantzaroula, P. – Yannakopoulos,

¹ Ο όρος «συναισθηματικός» χρησιμοποιείται με την έννοια εκείνου που δρα με γνώμονα περισσότερο τα συναισθήματά του και λιγότερο τη λογική σκέψη, που παρασύρεται έντονα και υπερβολικά, συνειδητά ή υποσυνείδητα, από τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματά του. Συνήθως ερμηνεύει αυτά που συμβαίνουν περισσότερο με βάση τον συναισθηματισμό, την εικασία και τον ιδεαλισμό και λιγότερο στηριζόμενος στο ρεαλισμό και στην πραγματικότητα, και ενεργεί παρορμητικά και αυθόρμητα, με κίνητρο το συναίσθημα (της στιγμής).

Κ. (2008), “Towards a New Epistemology: The “Affective Turn””, στο *Historein*, 8, pp. 5-16]. Το βέβαιο προς το παρόν είναι ότι ανθρώπινες κοινωνίες, για λόγους εμφανείς (δυο παγκόσμιοι πόλεμοι, επιμέρους και κατά τόπους διαρκείς συγκρούσεις, τραύματα, πολυειδής ρατσισμός, βία προσωπική και συλλογική, σωματική και ψυχολογική, σοβαρές μακροχρόνιες κρίσεις σε επίπεδο ανθρωπιστικό, κοινωνικό, ηθικό, πολιτικό, οικονομικό κ.λπ.), αλλά και πιθανώς άλλους λόγους, άγνωστους προς το παρόν, παρουσιάζουν κούραση, κορεσμό και μια ανάγκη εκτόνωσης: γι’ αυτό αναζητούν διέξοδο τόσο σε νέες ερμηνείες γεγονότων και φαινομένων όσο και στην ελεύθερη έκφρασή τους.

Αφορμή για τη δημιουργία αυτού του βιβλίου² ήταν ο έντονος προβληματισμός γύρω από σοβαρά ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών στο Σχολείο, την (μη) αξιοποίηση της πολυμέρειας της νοημοσύνης στην Εκπαίδευση και την καταλυτική εφόρμηση της «Δημόσιας Ιστορίας» στη μελέτη του παρελθόντος. Και τα τρία αυτά συγκλίνουν μεταξύ τους σε ένα κοινό σημείο αναφοράς: στη συναισθηματική παράμετρο.

Τα τελευταία χρόνια είναι ραγδαία (κυρίως ποσοτικά) και τρομακτική (εξαιτίας της αδυναμίας-άγνοιας αντιμετώπισης και επειδή αποδεικνύεται ότι συνέλαβε απόλυτα απροετοίμαστο το εκπαιδευτικό-πολιτικό σύστημα, στο σύνολό του) η αύξηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, από απλές και διαχειρίσιμες μορφές δυσλεξίας μέχρι βαρύτατα κρούσματα από όλο το φάσμα του αυτισμού. Πολλές από αυτές τις δυσκολίες, όσες δεν εντάσσονται άμεσα στο πλαίσιο της ιατρικής (όπου εντάσσονται λ.χ. ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger κ.λπ.), αφορούν το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις του.

Την ίδια στιγμή διαπιστώνεται η πλημμελής/ανεπαρκής αξιοποίηση των πορισμάτων της επιστήμης όσον αφορά τη μελέτη της νοημοσύνης. Δεν φαίνεται να υπάρχει εμφανής και διαρκής σύνδεσή τους με την Εκπαίδευση, λ.χ. στα Προγράμματα Σπουδών, με αντίστοιχη

² Ο τίτλος του βιβλίου «Ασήμι στο ορυχείο» βασίζεται στην αναφορά του Benjamin Franklin (1706-1790) ότι “genius without education, is like silver in mine” [«υψηλή ευφυία χωρίς μόρφωση/καλλιέργεια, είναι σαν το ασήμι (παρατημένο) στο ορυχείο»]. Σε συνέχεια αυτής της σκέψης –και συμπτωματικά σε άμεση συνάρτηση με τη θεματολογία του βιβλίου αυτού– ο Franklin εύστοχα παρατηρεί ότι «όλοι γεννιόμαστε αδαείς, ωστόσο πρέπει κάποιος να καταβάλει σκληρή προσπάθεια για να παραμείνει ανόητος» (“we are all born ignorant, but one must work hard to remain stupid”).

σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με αλλαγές και προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας κ.λπ., έτσι ώστε να αξιοποιηθούν με τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο όλα τα είδη της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Ταυτόχρονα (στα τέλη του 20ου αιώνα), όπως φαίνεται παραπάνω, ως (αναμενόμενο) επακόλουθο της κοινωνικής «καταπίεσης» και της ανάγκης για εκτόνωσή της, κάνει την εμφάνισή της –και ολοένα εξαπλώνεται– η λεγόμενη Δημόσια Ιστορία, δηλαδή η Ιστορία που δημιουργείται έξω από τον ακαδημαϊκό χώρο. Η Ιστορία αυτή αξιοποιεί για τη διασπορά της την εντυπωσιακή εξέλιξη και παγκόσμια διάδοση των κοινωνικών ψηφιακών δικτύων, ενώ στην ουσία της τροφοδοτείται και ζωογονείται από τη μνήμη και τα συναισθήματα, εφόσον βασίζεται στην προσωπική ή συλλογική μνήμη, στο τραύμα και στην έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων και της ανθρώπινης συνείδησης. Η Δημόσια Ιστορία φαίνεται προς το παρόν να επιτελεί μια παραμυθητική θεραπεία στην κόπωση, στον κορεσμό και στην αναζήτηση εκτόνωσης των σύγχρονων κοινωνιών: δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να εκφράσει αυτό που θεωρεί σημαντικό ή αληθινό για το παρελθόν του (το προσωπικό ή συλλογικό) και να αναδείξει έτσι τις όψεις του παρελθόντος που έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά του και δεν αναδεικνύονται (σκόπιμα ή όχι) από την επίσημη ιστοριογραφία.

Παρότι η Δημόσια Ιστορία, εφόσον δεν υπόκειται σε συγκεκριμένους όρους και περιορισμούς –τουλάχιστον σε αυτούς που υπόκειται θεωρητικά η ακαδημαϊκή Ιστορία– θεωρείται ορθά ως ένα αυθαίρετο (και άρα δυνητικά επικίνδυνο) κατασκεύασμα, κάποιοι ιστορικοί, από πεποίθηση ή από ανάγκη, αρχίζουν να αποδέχονται την ύπαρξή της, προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση και να συμβιώσουν με αυτή. Η Δημόσια Ιστορία εκλαμβάνεται πλέον και ως μια κοινωνική υποχρέωση, η οποία συμβαδίζει και συνάδει με τη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης ενός πολίτη επαρκώς ενημερωμένου και κριτικά σκεπτόμενου. Προς αυτή την κατεύθυνση εγείρονται και αιτήματα για αναθεώρηση και αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών για την Ιστορία, με ανάδειξη του ρόλου της Δημόσια Ιστορίας.

Συζητώντας πιο αναλυτικά τις παραπάνω διαπιστώσεις θα μπο-

ρούσε κανείς να πει ότι τα ζητήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής διαχείρισης έχουν πλέον διεισδύσει για τα καλά στο Σχολείο, με τη μορφή είτε των μαθησιακών δυσκολιών, είτε της ποικιλίας των νοημοσυνών και της διαφορετικότητας που προκύπτει από αυτήν, είτε της Δημόσιας Ιστορίας, ως αναζήτησης μιας συναισθηματικής αποφόρτισης, και αναζητούν άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση, αλλά και προσεκτικούς χειρισμούς. Προς το παρόν δε φαίνεται να υπάρχουν ούτε ιδιαίτερα αποτελεσματική αντιμετώπιση ούτε προσεκτικοί χειρισμοί, τουλάχιστον συντεταγμένα και στο βαθμό που θα έπρεπε, ώστε να φανούν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Λυπηρό, αλλά (δυστυχώς) αναμενόμενο, σε μια κοινωνία που αποτελείται από αφηνιδιασμένους και αδαείς εκπαιδευτικούς, αλλά και από αποσβολωμένους, ανίδεους και ποικιλοτρόπως καταπονημένους πολίτες.

Με αφόρμηση όλους αυτούς τους προβληματισμούς, η εργασία αυτή έχει στόχο να καταδείξει αφενός την –άμεση ή έμμεση– επίδραση της νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, σε όλες τις μορφές και τις διαστάσεις τους, στη διδακτική διαδικασία –και ειδικότερα στη διδασκαλία της Ιστορίας– και αφετέρου το πώς επηρεάζεται και πώς εκφράζεται από όλα αυτά (νοημοσύνη, συναισθήματα, ενσυναίσθηση) η ερμηνεία του παρελθόντος, με δεδομένο μάλιστα ότι η ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων θεωρείται προϋπόθεση στη σχολική Ιστορία και μέρος των μαθητικών υποχρεώσεων (ο μαθητής ως δυνάμει μικρός ιστορικός στη σχολική αίθουσα).

Η δομή του βιβλίου είναι απλή και προσιτή. Στο **πρώτο** κεφάλαιο με τίτλο «Νοημοσύνη» επιδιώκεται να διερευνηθεί η έννοια της νοημοσύνης γενικά, οι δυσκολίες που υπάρχουν μέχρι σήμερα για την πλήρη διασάφησή της, αλλά και οι προσπάθειες που γίνονται από τους ερευνητές, προκειμένου η έννοια αυτή να καθοριστεί με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και σαφήνεια. Επιπλέον, αναφορές γίνονται στους τρόπους μέτρησης και στους μέχρι σήμερα προτεινόμενους τύπους των δοκιμασιών (τεστ) νοημοσύνης, την αξιοπιστία και τη φερεγγυότητά τους καθώς επίσης και στη σχέση που έχει –και πρέπει να έχει– το πεδίο της Παιδαγωγικής με τη συγκεκριμένη ανθρώπινη δεξιότητα.

Το **δεύτερο** κεφάλαιο, με τίτλο «Νοημοσύνες», ασχολείται με τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την πιθανή ύπαρξη διαφο-

ρετικών τύπων νοημοσύνης. Διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν μελετήσει ενεργά και σε βάθος με το θέμα, παρότι δεν έχουν φτάσει ακόμη στο σημείο να προσεγγίσουν με απόλυτη ακρίβεια τη ανθρώπινη δεξιότητα που αντιλαμβάνονται και ονομάζουν νοημοσύνη, είναι σε θέση να συλλάβουν την υπαρκτή (και εντυπωσιακή) ποικιλομορφία και διαφορετικότητα με την οποία αυτή εκδηλώνεται στους ανθρώπους, να προβούν σε πειράματα και έρευνες και να προχωρήσουν στην περιγραφή διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, πέρα από τη γνωστή και αποδεκτή διαχρονικά «διανοητική νοημοσύνη»³. Στις θεωρίες αυτές, οι οποίες συνεχίζουν να αναπαράγονται, να επικαιροποιούνται και σε κάποιες περιπτώσεις να εμποδώνονται με νέες έρευνες και καινούργια ευρήματα, υπάρχει κριτική. Η κριτική αυτή, άλλοτε εντονότερη και άλλοτε ηπιότερη, αναφέρεται τόσο στις μεθόδους και στα πειράματα που επιλέγουν και επικαλούνται οι ερευνητές και στην αξιοπιστία τους, όσο και στο περιεχόμενο καθαυτό των προτεινόμενων τύπων νοημοσύνης.

Τα τρία επόμενα κεφάλαια ασχολούνται με τους τρεις (συν έναν) κυριότερους τύπους νοημοσύνης, τον καθένα ξεχωριστά.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη λεγόμενη ενδοπροσωπική ή συναισθηματική νοημοσύνη. Έναν τύπο νοημοσύνης που σήμερα θεωρείται ο πιο διαδεδομένος μετά την (κλασική) διανοητική νοημοσύνη. Το κεφάλαιο ξεκινάει με τους ορισμούς και τη βασική ενημέρωση για τον όρο, ενώ στη συζήτηση που ακολουθεί γίνονται αναφορές στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας, στους προτεινόμενους τρόπους μέτρησης της νοημοσύνης αυτής και στις κριτικές που έχουν ασκηθεί μέχρι σήμερα στις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο **τέταρτο** κεφάλαιο ο λόγος γίνεται για τη διαπροσωπική ή κοινωνική νοημοσύνη, τον δεύτερο κατά σειρά δημοφιλίας και διάδοσης τύπο ανθρώπινης νοημοσύνης. Στο κεφάλαιο προβάλλονται και οι προτάσεις για μέτρηση της κοινωνικής νοημοσύνης, καθώς και η κριτική στις θεωρίες γι' αυτήν.

³ Στη βιβλιογραφία, αλλά και στον καθημερινό λόγο, μετά την εμφάνιση των «νοημοσυνών», η κλασική νοημοσύνη –αυτή δηλαδή που αναφέρεται στο «πόσο έξυπνος» είναι κάποιος– εμφανίζεται συνήθως είτε απλώς ως «νοημοσύνη» είτε ως «γνωστική νοημοσύνη» (cognitive intelligence). Στο συγκεκριμένο βιβλίο η κλασική νοημοσύνη αναφέρεται είτε ως «νοημοσύνη» είτε με τον νεολογικό όρο «διανοητική νοημοσύνη» (intellectual intelligence), επειδή ο όρος αυτός φαίνεται να αποδίδει σωστότερα τη σημασία της, αλλά και να τη διαφοροποιεί επαρκώς από τους άλλους τύπους νοημοσύνης.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο, με τίτλο «Σύγχρονες νοημοσύνες», προσεγγίζονται δυο τύποι νοημοσύνης, η ψηφιακή (digital) και η τεχνητή (artificial) νοημοσύνη, οι οποίοι αφενός είναι σχετικά νέοι, επειδή το περιεχόμενό τους βασίζεται και αναφέρεται σε πρόσφατες ανθρώπινες εφαρμογές, αφετέρου συνδέονται δυνητικά, έμμεσα ή άμεσα, με το χώρο της Εκπαίδευσης και με τη διδασκαλία της Ιστορίας, κυρίως η πρώτη.

Τα πρώτα πέντε κεφάλαια σχετικά με τη νοημοσύνη και τις νοημοσύνες είναι περισσότερο περιγραφικά και όχι αναλυτικά. Αυτό γίνεται σκόπιμα, καθώς στόχος δεν είναι η εξαντλητικά αναλυτική παρουσίαση κάθε τύπου νοημοσύνης, αλλά η συνοπτική περιγραφή του περιεχομένου των τύπων που παρουσιάζονται, χωρίς ιατρικές και ανατομικές (λειτουργίες του εγκεφάλου, εγκεφαλικά όργανα, ιππόκαμπος, φλοιός, λοβός κ.λπ.) ή φιλοσοφικές λεπτομέρειες. Οι αναφορές αυτές γίνονται, προκειμένου να σχηματιστεί ένα αρχικό-βασικό πλαίσιο γνωριμίας με το χώρο των θεωριών που σχετίζονται με τη νοημοσύνη. Η συγκεφαλαίωση αυτή κρίθηκε απαραίτητη, ώστε να αποτελέσει ένα ευσύννοπτο αλλά επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο για τη συζήτηση που ακολουθεί και αναφέρεται στις εφαρμογές και στις χρήσεις της νοημοσύνης στην Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Τα βασικά κεφάλαια του βιβλίου πρέπει να θεωρούνται τα δύο επόμενα. Το **έκτο** κεφάλαιο αφορά την ενσυναίσθηση. Για την ενσυναίσθηση, και κυρίως για την ιστορική ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία τριάντα χρόνια στον ακαδημαϊκό χώρο της Διδακτικής της Ιστορίας, με σημείο εκκίνησης το αγγλοσαξονικό περιβάλλον. Στόχος του κεφαλαίου είναι καταρχήν να συνοψίσει με συντομία τη συζήτηση για την ενσυναίσθηση, αλλά κυρίως να παραθέσει τα πιο πρόσφατα στοιχεία για το θέμα, με το βλέμμα πάντοτε στην ιστορική εκπαίδευση και στην αναβάθμισή της. Στο **έβδομο** κεφάλαιο γίνεται πλέον αναφορά στις δυνητικές εφαρμογές των νοημοσυνών και της ενσυναίσθησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της Ιστορίας. Παρουσιάζονται ιδέες και προτάσεις για αξιοποίηση της νοημοσύνης των παιδιών, για πιθανούς τρόπους βελτίωσης της –κάθε είδους– νοημοσύνης τους και για το σημαντικό ρόλο που φαίνεται ότι έχουν οι νοημοσύνες

όλων των τύπων στη διδασκαλία και στην κατανόηση του παρελθόντος. Εφόσον ο όρος «νοημοσύνη» παραπέμπει στον όρο «σκέψη», αναφορές γίνονται και στην άμεση σύνδεση της νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης με ό,τι έχει να κάνει με την ιστορική και την κριτική σκέψη των μαθητών.

Το βιβλίο ολοκληρώνεται με έναν **επίλογο**, ο οποίος περιλαμβάνει σκέψεις και σχόλια του συγγραφέα στο σύνολο του υλικού, αλλά και αναφορές στην πολυδιάστατη πλέον υπόσταση της επιστήμης της Διδακτικής της Ιστορίας και τις «νέες» επιστημονικές υποχρεώσεις της.

Διαχρονική ευχή και ελπίδα: το κάθε νέο βιβλίο να μην αποτελεί ένα επιπλέον αντικείμενο στα ράφια των βιβλιοπωλείων ή των βιβλιοθηκών ή απλώς ένα άχρηστο «έπαθλο» του δημιουργού του, αλλά να αξιοποιείται κατά το δυνατό –με όλες τις τυχόν αδυναμίες και ανεπάρκειές του– από όσους θέλουν, όσους μπορούν και όσους χρειάζεται να το αξιοποιήσουν.

Κέρκυρα, Απρίλιος 2019

Νοημοσύνη

Όπως οι περισσότερες έννοιες στο χώρο της Ψυχολογίας η «νοημοσύνη» φαίνεται ότι είναι μια έννοια σχετικά ασαφής, ενώ η προσπάθεια να διευκρινιστεί με σαφήνεια προκαλεί διαφωνίες και διχογνωμίες· προς το παρόν λοιπόν προσεγγίζεται μόνο έμμεσα και σχετικά. Οι ειδικοί προσπαθούν να εντοπίσουν τι ακριβώς είναι νοημοσύνη, δίνουν ορισμούς της έννοιας, αλλά στη διαδικασία αυτή παρουσιάζονται διαχρονικά έντονοι προβληματισμοί, που οδηγούν σε αντικρουόμενες απόψεις και θεωρίες. Η κεντρική αντιπαράθεση περιστρέφεται γύρω από το κατά πόσο η έννοια μπορεί να έχει η ίδια πραγματικό νόημα ή αν απλώς περιγράφει ένα σύνολο από λειτουργίες που αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν συνδυαστικά, προκειμένου να προκύψει η συγκεκριμένη ανθρώπινη ικανότητα. Από τους δεκάδες ορισμούς που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για τη νοημοσύνη, παρατίθεται η πρόσφατη (2017) προσέγγιση του όρου από τους Eggen-Kauchak, προκειμένου να υπάρχει μια βάση μέχρι το τέλος της εργασίας: α. «νοημοσύνη είναι η ικανότητα πρόσληψης και χρήσης της γνώσης, επίλυσης προβλημάτων, αφηρημένης νόησης και προσαρμογής σε νέες εμπειρίες στο περιβάλλον» και β. «σταθμισμένα τεστ μπορούν να μετρήσουν την ικανότητα ενός ατόμου να προσλαμβάνει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις, να επιλύει προβλήματα και να ολοκληρώνει νέα έργα» (Eggen-Kauchak, 732).

Κύριες μέθοδοι για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του ανθρώπου, του ανθρώπινου σώματος και του ανθρώπινου εγκεφάλου, ήταν μέχρι πρόσφατα η παρατήρηση, τα πειράματα και η διαίσθηση. Η σύγχρονη νευροεπιστήμη⁴ επικεντρώνεται πλέον στην προσπάθεια

⁴ «Νευροεπιστήμη» είναι η επιστημονική μελέτη του νευρικού συστήματος και αναγνω-

για κατανόηση του πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος και ποιες είναι οι συνέπειες της λειτουργίας του στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις του ανθρώπου. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών («νευροαπεικόνιση» κ.λπ.), σε συνδυασμό με εξελιγμένες πειραματικές τεχνικές της Γνωστικής Ψυχολογίας, επιτρέπουν στους νευροεπιστήμονες και στους ψυχολόγους να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να σχετίζεται η ανθρώπινη γνώση με τα ανθρώπινα συναισθήματα. Η συνεργασία της νευροεπιστήμης με τις κοινωνικές-συμπεριφορικές επιστήμες επιτρέπει να εξεταστούν σύνθετα ερωτήματα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις του εγκεφάλου με το περιβάλλον του.

Σήμερα οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι ευκολότερα προσαρμόσιμος από ό,τι ιστορικά είχε καταγραφεί. Φαίνεται τελικά ότι καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο άνθρωπος είναι επαρκώς εξοπλισμένος, ώστε να μπορεί να προσαρμόζει τον τρόπο σκέψης του στις αντίστοιχες καταστάσεις και να συμπεριφέρεται ανάλογα. Η αναγνώριση και η αποδοχή από την επιστημονι-

ρίζεται παραδοσιακά ως κλάδος της Βιολογίας. Ωστόσο, σήμερα αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο, εφόσον συνεργάζεται με τομείς όπως η Χημεία, η Γνωστική Επιστήμη, η Επιστήμη των Υπολογιστών, η Μηχανική, η Γλωσσολογία, τα Μαθηματικά, η Ιατρική (Νευρολογία), η Γενετική, αλλά και με συναφείς κλάδους, όπως η Φιλοσοφία, η Φυσική και η Ψυχολογία. Η νευροεπιστήμη ασκεί πλέον έντονη επιρροή σε χώρους όπως η Εκπαίδευση και η (Βιο)Ηθική.

Ενώ ο όρος «νευροβιολογία» αναφέρεται στη βιολογία του νευρικού συστήματος, στον όρο «νευροεπιστήμη», εκτός από τα βιολογικά στοιχεία του νευρικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται και στοιχεία της Ψυχολογίας και των Φυσικών Επιστημών. Σήμερα το πεδίο της νευροεπιστήμης έχει διευρυνθεί και συμπεριλαμβάνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των μοριακών, κυτταρικών, αναπτυξιακών, δομικών, λειτουργικών, εξελικτικών, υπολογιστικών και ιατρικών πτυχών του νευρικού συστήματος. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους νευροεπιστήμονες, εκτείνονται από τις μοριακές και κυτταρικές μελέτες μεμονωμένων νευρικών κυττάρων μέχρι τις απεικονιστικές μελέτες αισθητηριακών και κινητικών διεργασιών του εγκεφάλου. Στις θεωρητικές εξελίξεις στο χώρο της νευροεπιστήμης έχει επίσης συμβάλει και η μελέτη των νευρωνικών δικτύων. Σημαντικές νευροεπιστημονικές οργανώσεις έχουν συσταθεί σε όλο τον κόσμο, δημιουργώντας έτσι ένα νέο χώρο συζήτησης για νευροεπιστήμονες και εκπαιδευτικούς.

Στη δεκαετία του 1960 υπήρξε η έκρηξη της νευροεπιστήμης με την ίδρυση οργανώσεων όπως η International Brain Research Organization (1960), η Διεθνής εταιρεία για την Νευροχημεία (1963), η Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τον Εγκέφαλο και τη Συμπεριφορά (1968) και η Κοινότητα για τις Νευροεπιστήμες (1969). Λεπτομέρειες για την «κοινωνική νευροεπιστήμη» στο Baron κ.ά. (2012), σσ. 15-20 και για τη «γνωστική νευροεπιστήμη» στο Sternberg (2003, ελλ. 2011), σσ. 40-79.

κή κοινότητα ότι η νοημοσύνη δεν είναι σταθερή και δεδομένη, αλλά επιδέχεται παρεμβολές και βελτιώσεις, δημιουργεί νέα δεδομένα σε χώρους όπως η Εκπαίδευση, η επαγγελματική (συν)εργασία, η επιχειρηματικότητα και γενικότερα σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής.

Συνοπτικά, θεωρίες για τη νοημοσύνη είναι η μονοπαραγοντική θεωρία του Terman⁵ και οι πολυπαραγοντικές θεωρίες του Spearman⁶, του Thurstone⁷, του Guilford⁸, του Vernon⁹, του Cattell¹⁰, του Sternberg¹¹ και άλλων. Οι θεωρίες αυτές, κατά χρονολογική ακολουθία, ενίοτε συμπληρώνουν, αλλά κυρίως αντικρούουν, η μία την άλλη.

Ο πιο σύγχρονος από τους ερευνητές που αναφέρονται παραπάνω, ο Sternberg, αναφέρεται σε δυο σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη νοημοσύνη. Σημαντικά, αφενός επειδή φαίνεται ότι επηρεάζουν δυναμικά τη συγκεκριμένη ανθρώπινη δεξιότητα και αφετέρου επειδή δεν είναι, προς το παρόν, καθόλου σαφές το πώς την επηρεάζουν, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό. Το πρώτο στοιχείο είναι οι βιολογικές βάσεις της νοημοσύνης. Ο ερευνητής επισημαίνει πως αν και είναι σαφές ότι το όργανο που είναι υπεύθυνο για την ανθρώπινη νοημοσύνη είναι ο εγκέφαλος, οι πρώτες έρευνες που προσπάθησαν να ανακαλύψουν βιολογικές ενδείξεις για τη νοημοσύνη ή για άλλες πλευρές των ανθρώπινων νοητικών διαδικασιών γνώρισαν παταγώδη αποτυχία. Παράλληλα, κάνει λόγο για τη σχέση που μπορεί να

⁵ Lewis Madison Terman (1877-1956), Πανεπιστήμιο Στάνφορντ: η νοημοσύνη ως ικανότητα για αφηρημένη σκέψη. Ο ίδιος είναι υπέρμαχος της ευγονικής.

⁶ Charles Edward Spearman (1863-1945), Πανεπιστήμιο Λονδίνου: θεωρία των δυο παραγόντων, παραγοντική ανάλυση.

⁷ Louis Leon Thurstone (1887-1955), Πανεπιστήμιο Σικάγο: θεωρία των επτά πρωτογενών παραγόντων: λεκτική κατανόηση, ευχέρεια της λέξης, αριθμητική διάταξη, χωρική οπτικοποίηση, συνειρμική μνήμη, ταχύτητα αντιλήψεων, συλλογιστική ικανότητα.

⁸ Joy Paul Guilford (1897-1987), Πανεπιστήμιο Ν. Καλιφόρνιας: θεωρία της πολυδιάστατης νοημοσύνης: γνώση, εγγραφή μνήμης, διατήρηση μνήμης, απόκλιση παραγωγής, συγκριτική παραγωγή, αξιολόγηση.

⁹ Philip Ewart Vernon (1905-1987), Πανεπιστήμια Οξφόρδης/Αγγλία και Κάλγκαρι/Καναδά: θεωρία της ιεραρχικής οργάνωσης της νοημοσύνης.

¹⁰ Raymond Bernard Cattell (1905-1998), Πανεπιστήμια Κολούμπια και Χάρβαρντ: θεωρία της ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης: η αποκρυσταλλωμένη μορφή είναι η νοημοσύνη που προέρχεται από τη μάθηση-γνώση. Η ρέουσα μορφή βασίζεται στο να είσαι σε θέση να βλέπεις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων, χωρίς προηγούμενη γνώση.

¹¹ Robert J. Sternberg (1949-), Πανεπιστήμια Γέιλ και Κορνέλλ: τριαρχική θεωρία: ο εσωτερικός κόσμος του ατόμου, οι εμπειρίες του, ο εξωτερικός κόσμος του.

υπάρχει μεταξύ του φυσικού μεγέθους του εγκεφάλου και της νοημοσύνης, επισημαίνοντας ότι δεν είναι εύκολο αυτή να ερμηνευτεί, εφόσον είναι εξίσου πιθανό ένα μεγαλύτερο μέγεθος εγκεφάλου να είναι η αιτία της υψηλότερης νοημοσύνης ή η υψηλότερη νοημοσύνη να είναι η αιτία ενός μεγαλύτερου μεγέθους εγκεφάλου ή, σε μια τρίτη περίπτωση, τόσο το μέγεθος του εγκεφάλου όσο και η νοημοσύνη να εξαρτώνται από κάποιον άλλο, τρίτο, παράγοντα. Αυτό που είναι σημαντικό για τον Sternberg είναι το πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιείται ο εγκέφαλος και όχι το μέγεθός του. Στον ανθρώπινο εγκέφαλο παράγεται μια σύνθετης μορφής ηλεκτρική δραστηριότητα, η οποία προκαλείται από συγκεκριμένα ερεθίσματα και συνδέεται με το δείκτη νοημοσύνης του. Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής θεωρεί ότι η νοημοσύνη συνδέεται και με τη γενικότερη ποιότητα/αποδοτικότητα του νευρικού συστήματος του ατόμου. Η άποψη αυτή βασίζεται σε μελέτες που εξετάζουν πώς ο εγκέφαλος μεταβολίζει τη γλυκόζη κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των νοητικών λειτουργιών (Sternberg, σσ. 677-679).

Το δεύτερο στοιχείο που εξετάζει ο Sternberg, πέρα από τις βιολογικές διαστάσεις της νοημοσύνης, είναι το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο. Άτομα που ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πιθανό να έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς έξυπνος. Γι' αυτό και υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να κατασκευαστεί μια πολιτισμικά δίκαιη και επιστημονικά αποδεκτή δοκιμασία (τεστ) νοημοσύνης, εξίσου κατάλληλη για όλα τα άτομα που ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (ό.π., 681 και 683).

1.1. Μετρήσεις της νοημοσύνης

Κατά απόλυτη λογική συνέπεια, εφόσον δηλαδή αμφισβητείται ο ίδιος ο ορισμός της έννοιας της νοημοσύνης, εξίσου αμφισβητήσιμες είναι και οι μέχρι σήμερα προτάσεις για μια απόλυτα αξιόπιστη και ασφαλή δυνατότητα μέτρησης της νοημοσύνης και οι αντίστοιχες μέθοδοι και τεχνικές. Οι σοβαρές ενδείξεις ότι ο λεγόμενος δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί σταθερό αμετάβλητο γνώρισμα των ατόμων, αλλά μπορεί να μεταβληθεί καθώς τα άτομα ανταποκρίνονται

σε αλλαγές στο περιβάλλον τους ή και μέσα από προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για αυτόν το σκοπό, καταδεικνύουν την αμφισβήτηση αυτή.

Το πρώτο μοντέρνο τεστ ευφύιας δημοσιεύουν οι Γάλλοι ψυχολόγοι Binet¹² και Simon¹³ το 1905, με αρχικό σκοπό να αναγνωρίσουν ποιοι μαθητές είχαν δυσκολίες στα μαθήματα του Σχολείου. Το τεστ αυτό βασίζεται στην «κλίμακα ευφύιας Binet-Simon» που δημιουργήσαν οι ίδιοι. Μέχρι το 1911 αναδημοσιεύουν το τεστ αυτό, με διάφορες παραλλαγές. Εξέλιξη του Binet-Simon τεστ παρουσιάζει το 1916 ο L. Terman, ο οποίος με τον τρόπο αυτό παραδέχεται την άποψη ότι η ευφύια μπορεί να είναι μετρήσιμη με αριθμητικές τιμές.

Το 1939 ο Wechsler¹⁴ δημοσίευσε το πρώτο τεστ IQ ειδικά σχεδιασμένο για ενήλικες, βασισμένο στη δική του κλίμακα ευφύιας. Οι κλίμακες μέτρησης του Wechsler μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκτίμηση της γνωστικής λειτουργικότητας, για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, της νοητικής χαρισματικότητας και των γνωστικών δυνατοτήτων ή αδυναμιών σε εξεταζόμενους με ποικίλες νευρολογικές καταστάσεις. Ο Wechsler προτείνει τρεις διαφορετικού τύπου κλίμακες νοημοσύνης: α) την κλίμακα νοημοσύνης WAIS-III (Wechsler Adult Intelligence Scale), κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης των ενηλίκων, β) την κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children), κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών και εφήβων (6-15 ετών) και γ) την κλίμακα νοημοσύνης WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence), κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι κλίμακες αυτές αποτελούνται από λεκτικές και πρακτικές ασκήσεις, μέσω των οποίων προκύπτει ένας λεκτικός, ένας πρακτικός και ένας συνολικός (συνδυασμός των δυο) δείκτης νοημοσύνης. Η χορήγησή τους είναι εξατομικευμένη και, ουσιαστικά, περιγράφουν το «νοητικό προφίλ» του εξεταζόμενου.

Παράλληλα με το WAIS χρησιμοποιείται σήμερα (από το 1936) και το Raven Progressive Matrices (RPM)¹⁵. Το τεστ αυτό είναι συ-

¹² Alfred Binet (1857-1911), Εργαστήριο πειραματικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης.

¹³ Theodore Simon (1872-1961), Πανεπιστημιακά νοσοκομεία της Γαλλίας.

¹⁴ David Wechsler (1896-1981), Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Bellevue, Νέα Υόρκη.

¹⁵ Δημιουργήθηκε από τον John C. Raven (1902-1970), Πανεπιστήμιο Λονδίνου. Είναι το

ντομότερο και λιγότερο απαιτητικό και στρεσογόνο από το WAIS. Το RPM θεωρείται ότι έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενώ μπορεί να χορηγηθεί σε άτομο ή σε ομάδες και να επαναχορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, μπορεί να δοθεί σε υποκείμενα διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευσης, ακόμα και σε όσους εμφανίζουν δυσκολίες όρασης και ακοής, ενώ τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του είναι συμβατά με αυτά άλλων πιο απαιτητικών τεστ νοημοσύνης (Μπαιζάνης κ.ά., 67).

Βασικός προβληματισμός γύρω από το θέμα της μέτρησης της νοημοσύνης υπήρξε το γεγονός ότι ο υπολογισμός της νοητικής ηλικίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο στη σύγκριση λ.χ. ενός 7χρονου παιδιού με άλλα 7χρονα παιδιά. Δε μπορεί λοιπόν να είναι χρήσιμος και αξιόπιστος στη σύγκριση νοημοσύνης ανθρώπων διαφορετικής χρονολογικής ηλικίας. Μια διέξοδο στο πρόβλημα αυτό προσπάθησε να δώσει ο Γερμανός ψυχολόγος William Stern (1912), ο οποίος επινόησε για την αξιολόγηση της ανθρώπινης νοημοσύνης το Νοητικό Πηλίκο (ΝΠ) και πρότεινε τον αντίστοιχο όρο (Intelligence Quotient ή IQ). Νοητικό ηλικίο θεωρείται το ηλικίο της νοητικής ηλικίας (NH) δια τη χρονολογική ηλικία (XH) επί 100. Η βαθμολογία ενός ατόμου σε μια δοκιμασία νοημοσύνης, η οποία εκφράζεται με το νοητικό ηλικίο, δηλαδή το ηλικίο της νοητικής ηλικίας δια της χρονολογικής επί 100, ονομάζεται Αναλογικός Δείκτης Νοημοσύνης του ατόμου (ratio IQ).

Αρα, Αναλογικός Δείκτης Νοημοσύνης ΔN (ratio IQ) είναι η βαθμολογία σε μία δοκιμασία μέτρησης της νοημοσύνης, η οποία για τα άτομα μέσης νοημοσύνης θα πρέπει να είναι κοντά στο 100.

Αν η νοητική ηλικία ενός παιδιού είναι μεγαλύτερη από τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό ηλικίο θα είναι μεγαλύτερο από 100, ενώ αν η νοητική του ηλικία είναι μικρότερη από τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του ηλικίο θα είναι μικρότερο του 100.

πιο κοινό και διάσημο τεστ σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, από 5 ετών έως ηλικιωμένους. Το βασικό πλεονέκτημά του είναι ότι πρόκειται για ένα τεστ που μπορεί να δοθεί σε άτομα διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών ομάδων, χωρίς σημαντικά σφάλματα κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η δοκιμασία Raven δεν εξετάζει την ευφύια με σφαιρικό τρόπο, αλλά μάλλον ελέγχει επιλεκτικά ορισμένα μόνο στοιχεία νοημοσύνης, όπως λ.χ. την αναλυτική ικανότητα του εξεταζόμενου, σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης, την αίσθηση της συμμετρίας και την ικανότητα να συσχετίζει σύμβολα και σχήματα μεταξύ τους.

Τελικά, η μέτρηση του Αναλογικού Δείκτη Νοημοσύνης αποδείχθηκε ανεπαρκής, διότι δεδομένου ότι η αύξηση της νοητικής ηλικίας επιβραδύνεται μετά από το 16ο έτος της ζωής, δε μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι ένα 40χρονο άτομο με νοητική ηλικία 60 ετών μπορεί να χαρακτηριστεί ευφύες.

Σήμερα οι ψυχολόγοι υπολογίζουν το δείκτη νοημοσύνης χρησιμοποιώντας συγκριτικές μετρήσεις με βάση υποθετικές κατανομές βαθμολογιών του γενικού πληθυσμού σε δοκιμασίες νοημοσύνης. Οπότε η βαθμολογία ενός ατόμου με βάση την απόκλιση της από τη μέση βαθμολογία μιας κανονικής κατανομής των βαθμολογιών του γενικού πληθυσμού, σε μια δοκιμασία νοημοσύνης, ονομάζεται δείκτης νοημοσύνης οριζόμενος από τις τιμές απόκλισης (deviation IQ). Ωστόσο, πολλοί γνωστικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι διάφοροι δείκτες νοημοσύνης δεν παρέχουν παρά μια ατελή και ανεπαρκή μέτρηση της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Ο δείκτης νοημοσύνης είναι μια έκφραση του νοητικού επιπέδου ενός ατόμου, σε μια συγκεκριμένη στιγμή και σε σύγκριση με την τυπική ομάδα των συνομηλίκων του. Το αποτέλεσμα ενός οποιουδήποτε τεστ οφείλει να βοηθήσει στη βελτίωση ή τη θεραπεία του εξεταζόμενου. Ωστόσο, η νοημοσύνη δεν αντανακλά μια μόνη συγκεκριμένη ικανότητα, αλλά ένα σύνολο διαφορετικών λειτουργιών. Τα τεστ νοημοσύνης, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνητών-αξιολογητών, είναι περισσότερο μετρήσεις της σχολικής ικανότητας και των ακαδημαϊκών γνώσεων.

Σε μια γενική αποτίμηση των δοκιμασιών που υπάρχουν σήμερα θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει πως θετικά σημεία τους είναι το ότι διαθέτουν δυνατότητα πρόβλεψης μελλοντικών συμπεριφορών (κυρίως ακαδημαϊκών επιτευγμάτων), πληροφορούν για τα γνωστικά δυνατά και αδύνατα σημεία του εξεταζόμενου, αλλά και δίνουν τη δυνατότητα προσδιορισμού του βαθμού αλλαγής μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ως αποτέλεσμα θεραπευτικών, εκπαιδευτικών ή ερευνητικών παρεμβάσεων. Αρνητικά σημεία των τεστ νοημοσύνης είναι ότι τα περισσότερα υπογραμμίζουν τη συγκλίνουσα, αναλυτική και επιστημονική σκέψη. Κατά συνέπεια, τα άτομα με αποκλίνουσα σκέψη, δημιουργική φαντασία ή καλλιτεχνικές δεξιότητες μειονεκτούν. Επίσης, ότι ο δείκτης νοημοσύνης συχνά παρερμηνεύ-

εται ως δείκτης μιας έμφυτης και αμετάβλητης ικανότητας, παρότι η ευφυΐα θεωρείται μεταβλητή και –ως ένα βαθμό– επίκτητη ιδιότητα. Επιπλέον, τα τεστ επικεντρώνονται συνήθως στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στη γνωστική διαδικασία που οδηγεί στο αποτέλεσμα αυτό. Τέλος, αμφισβητείται έντονα η χρησιμότητα και η αμεροληψία τους στην αξιολόγηση φυλετικών και πολιτισμικών μειονοτήτων.

Συνοψίζοντας το θέμα των δοκιμασιών νοημοσύνης είναι χαρακτηριστική η επισήμανση του Sternberg: ορισμένες νευροψυχολογικές έρευνες δείχνουν ότι η απόδοση του ατόμου στις δοκιμασίες νοημοσύνης δεν καταδεικνύει σημαντικές πλευρές της νοημοσύνης, όπως η ικανότητα να θέτουμε στόχους, να σχεδιάζουμε την πραγματοποίησή τους και να εκτελούμε το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης. Με δεδομένο ότι η νοημοσύνη αφορά, μεταξύ άλλων, την ικανότητα να μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας και να προσαρμοζόμαστε στο περιβάλλον μας, τότε η ικανότητα να θέτουμε στόχους, να σχεδιάζουμε και να προχωρούμε με βάση το σχέδιο δράσης μας στην πραγματοποίηση αυτών των στόχων δε μπορεί να αγνοηθεί από τις διάφορες σταθμισμένες δοκιμασίες νοημοσύνης (Sternberg, 680).

1.2. Νοημοσύνη και Παιδαγωγική

Αξιοποιώντας την Ψυχολογία στο πεδίο της Παιδαγωγικής, ο J. Piaget θεωρεί (1972) ότι η νοημοσύνη είναι μια ενιαία δομή που ελέγχει όλες τις εκδηλώσεις της σκέψης, ότι η φύση της είναι λογικο-μαθηματική, ότι οι μορφές που παίρνει ελέγχονται από παράγοντες ωρίμανσης και ότι η σταδιακή εξέλιξή της στον άνθρωπο ολοκληρώνεται στην εφηβεία (Μπεζέ, 56).

Είναι καταγεγραμμένο ότι οι μαθητές, ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα και είδη νοημοσύνης που έχουν αναπτύξει, μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τις προτιμήσεις τους για ζητήματα όπως η ένταση του φωτισμού μέσα στην αίθουσα, η στάση και το υλικό του καθίσματός τους, η ησυχία ή ο θόρυβος στο σχολικό περιβάλλον, η ατομική εργασία ή η συνεργασία με άλλους συνομηλικούς κ.λπ. Η επιστημονική μελέτη της νοημοσύνης διαχρονικά φαίνεται ότι αδυνατεί να προσφέρει στοιχεία σχετικά με τις γνωστικές διαφορές, αφενός επειδή η αξιολόγηση της φυσικής (γενετικής) νοημοσύνης

είναι προς το παρόν αδύνατη και αφετέρου επειδή το μέγεθος της επίκτητης νοημοσύνης είναι το ίδιο ανεξέλεγκτο για λόγους συνηφασμένους με τον ασαφή χαρακτήρα της έννοιας της νοημοσύνης. Οι επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης είναι συνήθως το προϊόν ενός συνόλου γνώσεων. Κατά συνέπεια, αξιολόγηση του νοητικού επιπέδου σημαίνει αξιολόγηση του επιπέδου ενός συνδυασμού κοινωνικών ή σχολικών επιρροών, που αλληλεπιδρούν πιθανώς με τις γενετικές επιρροές. Στο πλαίσιο αυτό, οι Foulin-Mouchon θεωρούν σφάλμα, αν όχι απάτη, να ερμηνεύεται ο δείκτης νοημοσύνης ως το μέγεθος της γενετικής νοημοσύνης (Foulin-Mouchon, 82).

Οι Bransford-Brown-Cocking θεωρούν ότι στα παιδιά φαίνεται να υπάρχουν ξεχωριστές περιοχές του εγκεφάλου που ειδικεύονται σε επιμέρους εργασίες, όπως η ακρόαση λέξεων (προφορική γλώσσα των άλλων), η οπτική αναγνώριση των λέξεων (ανάγνωση), η προφορά των λέξεων (ομιλία) και η παραγωγή λέξεων (γλωσσική σκέψη) και επισημαίνουν ότι ακόμη δεν έχει προσδιοριστεί αν αυτά τα πρότυπα οργάνωσης του εγκεφάλου ως προς τις δεξιότητες προφορικού-γραφτού λόγου και ακρόασης, απαιτούν ξεχωριστή εξάσκηση, προκειμένου να προωθήσουν τις στοιχειώδεις δεξιότητες της γλώσσας και του γραμματισμού (Bransford κ.ά., 169)

Σε συνέχεια των παραπάνω, στο δυτικό κόσμο, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, έχει παρατηρηθεί τα παιδιά συχνά να συγχέουν – περισσότερο ακούσια, αλλά ενίοτε και σκόπιμα– τη νοημοσύνη με τη γνώση («δεν το ξέρω αυτό, άρα είμαι χαζός») ή με την προσπάθεια, τον κόπο («δε μπορώ να το κάνω, άρα είμαι χαζός»). Τα τελευταία χρόνια η τάση αυτή κάνει όλο και συχνότερα την εμφάνισή της και στο ελληνικό Σχολείο. Βεβαίως, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένα εύκολο άλλοθι/δικαιολογία στην προσπάθεια των παιδιών για επιδίωξη της αποφυγής του κόπου και να εντάσσεται στην ευρύτερη διάθεση των νεαρών για τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια.

Ειδικότερα, τα παιδιά που υποσυνείδητα δέχονται τη «θεωρία της οντότητας» (ότι δηλαδή η νοημοσύνη παραμένει αυτή με την οποία γεννιέται ο καθένας), πιστεύουν ότι η ευφυΐα είναι μια σταθερή ιδιότητα των ατόμων, ενώ τα παιδιά που δέχονται τη «θεωρία της επαυξάνουσας ευφυΐας» (δηλαδή ότι η νοημοσύνη μεταβάλλεται) πιστεύουν ότι η ευφυΐα είναι εύπλαστη. Τα παιδιά που συμφωνούν με τη θεωρία

της οντότητας τείνουν να εντάσσουν στις μαθησιακές καταστάσεις στόχους επίδοσης: επιδιώκουν την καλή επίδοση, ή να φαίνονται ότι αποδίδουν καλά, θέλουν να εξασφαλίσουν θετικές κρίσεις των ικανοτήτων τους και να αποφύγουν τις αξιολογήσεις. Αποφεύγουν της προκλήσεις που τα εκθέτουν. Δείχνουν μικρή επιμονή απέναντι στην αποτυχία. Ο σκοπός τους είναι να έχουν καλή επίδοση. Αντίθετα, τα παιδιά που ακολουθούν τη θεωρία της επαύξησης, έχουν μαθησιακούς στόχους: πιστεύουν ότι η ευφυΐα μπορεί να βελτιωθεί με προσπάθεια και θέληση. Θέτουν ως στόχο τη βελτίωση της ικανότητάς τους. Αναζητούν προκλήσεις και δείχνουν μεγάλη επιμονή.

Οι Bransford κ.ά. επισημαίνουν ότι οι θεωρίες των παιδιών για τη μάθηση επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καθώς και την άποψή τους για τη μάθηση. Είναι γεγονός ότι, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά είναι πιθανό να ταλαντεύονται διαρκώς μεταξύ των δυο παραπάνω θεωριών και μπορούν να ακολουθούν ταυτόχρονα τη θεωρία της επαύξησης σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο και τη θεωρία της οντότητας σε κάποιο άλλο, οι παράγοντες που τα παρωθούν επηρεάζουν την επιμονή τους, τους μαθησιακούς τους στόχους, το αίσθημα της αποτυχίας και την προσπάθειά τους για επιτυχία (Bransford κ.ά., 143).

Για το ρόλο και τη βαρύτητα της παιδικής νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του παιδιού, δεν υπάρχει λόγος να γίνει ιδιαίτερη συζήτηση: θεωρούνται και τα δυο δεδομένα και αυταπόδεικτα. Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι κατά το δυνατόν ενημερωμένοι για το ρόλο αυτό, αλλά κυρίως για την πολυδιάστατη έννοια της νοημοσύνης, για το πώς κάθε μία από τις διαστάσεις της μπορούν να αξιοποιηθούν, για τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν και εντέλει διαμορφώνουν τη νοημοσύνη, καθώς και για το πώς η ανάπτυξή της επηρεάζει επιλογές, προτιμήσεις, επιδόσεις και συμπεριφορές του παιδιού.

Αυτονόητη και δεδομένη πρέπει να είναι και η απόλυτη αποστασιοποίηση από τον ρατσιστικό διαχωρισμό ανάμεσα σε «έξυπνα» και «χαζά» παιδιά. Ο ρόλος της νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι σημείο αναφοράς για κάθε επίπεδο, για κάθε μορφή της, για κάθε παιδί, από οποιοδήποτε πολιτισμικό ή οικογενειακό περιβάλλον. Το ζητούμενο είναι η ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους η νοημοσύνη

του καθενός μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό, προκειμένου τα παιδιά να φτάνουν, το καθένα με το δικό του τρόπο και στο δικό του όριο, στο ψηλότερο δυνατό επίπεδο γνώσης και κυρίως κατανόησης και αφομοίωσης της ύλης που διδάσκονται. Και στη συνέχεια, με βάση το είδος και το επίπεδο της νοημοσύνης του κάθε παιδιού, να καταγραφεί τι μπορεί να προσφερθεί από το Σχολείο και το δάσκαλο, προκειμένου το καθένα να φτάσει εκεί που μπορεί και θέλει αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρονται.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

«Νοημοσύνες»

Τα ερωτήματα όπως με ποιο τρόπο η ευφυΐα συνδέεται με τις επιδόσεις στο Σχολείο και στην κοινωνία και με επιτυχίες ή αποτυχίες, από ποιους παράγοντες εξαρτάται, αν είναι η κληρονομικότητα, το περιβάλλον ή και τα δυο μαζί που διαμορφώνουν αυτό που αποκαλούμε νοημοσύνη κ.λπ., εξακολουθούν σήμερα να είναι περισσότερα από τις αντίστοιχες απαντήσεις. Φαίνεται μάλιστα ότι, παρά τις συνεχείς και ακατάβλητες μελέτες και την προσπάθεια των ερευνητών να απαντηθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ασφάλεια και αξιοπιστία, η αδυναμία του ανθρώπου να διατυπώσει ορισμούς με επαρκή σαφήνεια θα συνεχίζεται για καιρό. Όπως διαπιστώνεται στο προηγούμενο κεφάλαιο, η νοημοσύνη αντανακλά μια κατάσταση που υπερβαίνει έναν απλό αριθμό, ένα «δείκτη νοημοσύνης», όπως κι αν αυτός διαμορφώνεται και επιτυγχάνεται μέσα από σχετικές δοκιμασίες.

Ωστόσο, η ανθρώπινη φύση, διαχρονικά απαιτητική και ανιχνευτική, στην προσπάθειά της να προσεγγίσει το θέμα, οδηγήθηκε σε διάφορες απόπειρες, περισσότερο ή λιγότερο αξιόπιστες. Η προσέγγιση του δείκτη νοημοσύνης προκάλεσε πολλές συζητήσεις και πρακτικές, που έφθασαν ως τις φυλετικές διακρίσεις, ενοχοποιώντας λ.χ. τους μαύρους ως υποδεέστερους των λευκών στη βάση δήθεν γενετικών διαφορών. Τέτοιες όμως διαφορές δεν υπάρχουν, όπως τεκμαίρεται από τα ευρήματα της χαρτογράφησης του γονιδιώματος του ανθρώπου. Πέραν τούτου και σε συνδυασμό με την εκτίμηση συμμετοχής δεκάδων γονιδίων στη διαμόρφωση του IQ, η συζήτηση σχετικά με τη νοημοσύνη και τις διανοητικές δυνατότητες του ανθρώπου συνεχίζει να είναι θερμή¹⁶.

¹⁶ Αλαχιώτης, Στ. (2008), «Οι πολλαπλές νοημοσύνες», εφημ. Το Βήμα, φύλλο 24ης Νοεμβρίου.

Στο κέντρο αυτής της διαρκούς αναζήτησης τοποθετείται ασφαλώς η θεωρία του H. Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.

2.1. Η θεωρία του H. Gardner

Το 1983 ο Howard Gardner¹⁷, στο περίφημο βιβλίο του «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» («Νοητικά πλαίσια: Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης») διατύπωσε τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Αργότερα ο ίδιος, με άλλο βιβλίο του [Gardner, H. (2006), *Multiple intelligences. New horizons in theory and practice*, εκδ. Basic Books] διευρύνει τη συζήτηση για τα ευρήματά του και προεκτείνει τη θεωρία του.

Καταρχήν, για τον Gardner νοημοσύνη είναι η ικανότητα να λύνεις προβλήματα ζωής, να βρίσκεις και να δημιουργείς λύσεις σε προκλήσεις, να παράγεις προϊόντα ή υπηρεσίες που έχουν σημασία σε μια κουλτούρα. Η νοημοσύνη έχει άμεσες ιστορικές και κοινωνικές αναφορές. Θεωρεί ότι, όταν προκύψει η κρίσιμη στιγμή και ο άνθρωπος καλείται να κάνει μια σοβαρή επιλογή, αυτή δεν κρίνεται από το τι έχει διαβάσει και από το πόσο καλά έχει μιλήσει, αλλά από το τι έχει κάνει και από το πόσο ηθικά έχει ζήσει.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αποτελεί στη βάση της μια κριτική απέναντι στην άποψη ότι ο καθένας γεννιέται με μια μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν έχει τη δυνατότητα να αλλάξει και η οποία μπορεί να μετρηθεί από τους ειδικούς. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία αυτή, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών), η ανθρώπινη νοημοσύνη χωρίζεται σε εννέα τομείς που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Και οι εννέα είναι εξίσου σημαντικοί, αλλά όχι και το ίδιο αναπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές και κληρονομικές παράμετροι) και της ανατροφής (φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον και εμπειρίες της ζωής). Θα λέ-

¹⁷ Howard Gardner (1943-), Καθηγητής της Γνωστικής και Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, Διευθυντής του παιδαγωγικού Προγράμματος Project Zero στο Χάρβαρντ. Επισκέπτης καθηγητής της Νευρολογίας στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βοστώνης.

γαμε ότι ο Gardner συμπυκνώνει στην πρότασή του μια συνολική θεώρηση των σημαντικότερων μέχρι τη διατύπωσή της απόψεων σχετικά με τη νοημοσύνη. Η άνιση ανάπτυξη των νοημοσυνών σε κάθε άτομο οφείλεται κυρίως στο Σχολείο, εφόσον αυτό κατά κανόνα επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών, της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής, παραβλέποντας ή αγνοώντας τις υπόλοιπες.

Οι εννέα νοημοσύνες του Gardner είναι οι εξής:

1. Γλωσσική-λεκτική (verbal-linguistic intelligence, language/word smart). Αφορά την ευχέρεια στην παραγωγή λόγου, την ευκολία στη χρήση του λόγου και στην κατανόηση εννοιών, την άνεση στην επιλογή κατάλληλων λέξεων (προφορικός-γραπτός λόγος) για την αποτελεσματική έκφραση αλλά και την κατανόηση των άλλων, την ευαισθησία στους κανόνες και στους ρυθμούς της γλώσσας, τη γενικότερη ικανότητα στη χρήση της γλώσσας για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (πειθώ, διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία κ.λπ.), την ικανότητα ανάγνωσης, αφήγησης, χρωματισμού φωνής, απομνημόνευσης, κατανόησης και ορθής σύνταξης και δομής, την δυνατότητα να κάνει και να αντιλαμβάνεται το χιούμορ. Επιπλέον η γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη αναφέρεται στη σχετική ευκολία στην εκμάθηση γλωσσών, στις μεταγλωσσικές ικανότητες, στην απόδοση περίπλοκων νοημάτων με λέξεις, στην εξελιγμένη λεκτική μνήμη (η γλώσσα ως μέσο συγκράτησης πληροφοριών), καθώς και στη μάθηση μέσω ανάγνωσης, τήρησης σημειώσεων και συζήτησης.

Η γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη παρουσιάζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων. Κατά τον Gardner τη διαθέτουν κυρίως δικηγόροι, φιλόλογοι, συγγραφείς, λογοτέχνες και δημοσιογράφοι. Στο σχολείο φαίνεται ότι την αξιοποιούν οι μαθητές που αγαπούν το γράψιμο, το διάβασμα, τις αφηγήσεις, τα σταυρόλεξα, τα γλωσσικά παιχνίδια κ.λπ. Όπως οι περισσότεροι τύποι νοημοσύνης, δεν εκδηλώνεται σε όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο.

2. Λογική-μαθηματική (logical-mathematical intelligence, number/reasoning/logic smart). Σχετίζεται με τους αριθμούς, την ευκολία στις μαθηματικές πράξεις, στους σύνθετους υπολογισμούς και στα μαθηματικά προβλήματα. Αφορά την ανθρώπινη ικανότητα για υπολογισμούς, μετρήσεις, υποθέσεις, μαθηματικές πράξεις, συσχετισμούς και συνεπαγωγές. Σχετίζεται επίσης με τη λογική, την αφηρημένη

συμβολική σκέψη, τα επαγωγικά και παραγωγικά μοντέλα συλλογισμών. Συμβάλει στην ικανότητα να ερευνά κανείς σχέδια, κατηγορίες και σχέσεις με το χειρισμό αντικειμένων ή συμβόλων και να προχωρά σε λογική ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, να πειραματίζεται με ελεγχόμενο και πειθαρχημένο τρόπο και να μπορεί να αναγνωρίζει και να χειρίζεται σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Διευκολύνει τη μάθηση με σχήματα, διαγράμματα και σύμβολα. Κατά τον Gardner τη διαθέτουν επιστήμονες, φυσικοί, μαθηματικοί, ερευνητές, αστυνομικοί, ενώ στο σχολείο οι μαθητές που ενδιαφέρονται περισσότερο για πρότυπα, κατηγορίες, σχέσεις, αριθμητικά προβλήματα, στρατηγικά παιχνίδια, πειράματα κ.λπ.

3. Οπτική-χωρική (visual-spatial intelligence, picture/space smart). Είναι η ικανότητα να σχηματίζει κανείς παραστατικές-χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να τις μεταφέρει νοερά ή αισθητά. Η ικανότητα να παρατηρεί και να χειρίζεται νοερά με επιδεξιότητα μια μορφή ή ένα αντικείμενο, να δημιουργεί ισορροπίες και συνθέσεις. Όσοι τη διαθέτουν, επίσης διαθέτουν θεωρητικά πολύ ισχυρή οπτική μνήμη, καλλιτεχνική τάση και φαντασία, παρατηρητικότητα, πολύ καλό προσανατολισμό στο χώρο και συντονισμό χεριών-ματιών (χαρακτηριστικό και της κιναισθητικής νοημοσύνης). Σκέφτονται και μαθαίνουν μέσα από εικόνες, οπτικοποιούν καταστάσεις, κινούνται διανοητικά σε τρεις διαστάσεις και διάφορες οπτικές γωνίες. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται και χωρίς τα μάτια, με μια εσωτερική-διανοητική «όραση», με το μυαλό, εφόσον τα ίδια νεύρα-κύτταρα του εγκεφάλου ενεργοποιούν τη νοητή εικονικότητα. Στον πυρήνα της υπάρχουν η πνευματική φαντασία, η λογική του χώρου, ο χειρισμός των εικόνων, μια γραφιστική και καλλιτεχνική ικανότητα, μια δημιουργική και ενεργητική φαντασία. Τη διαθέτουν γλύπτες, ζωγράφοι, αρχιτέκτονες, πιλότοι, σχεδιαστές, διακοσμητές, γραφίστες, φωτογράφοι, ναυτικοί κ.λπ., ενώ στην Εκπαίδευση, οι μαθητές που γοητεύονται από συναρμολογούμενα παιχνίδια, ζωγραφική, φωτογραφία και τρισδιάστατα μοντέλα.

4. Ενδοπροσωπική (intra-personal intelligence, self smart). Πρόκειται για την ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων συναισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού. Για τη δυνατότητα αποτελεσματικής ενδοσκοπήσης και εκτίμησης των κινήτρων και του φόβου.

Αν και είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί το περιεχόμενό της και ο βαθμός στον οποίο κάποιος διαθέτει αυτόν τον τύπο νοημοσύνης, κάποιες ενδείξεις μπορούν να διαπιστωθούν: ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη φαίνεται να έχουν αυτοί που γνωρίζουν τις αδυναμίες τους, τα συναισθήματά τους, τους στόχους και τα κίνητρά τους και είναι προσεχτικοί στις αποφάσεις και στις επιλογές τους, όπως και εκείνοι που διαθέτουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη. Οι άνθρωποι αυτοί μαθαίνουν πιο εύκολα όταν επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και τείνουν προς την τελειομανία. Χαρακτηρίζονται από αυτοσυγκέντρωση, επιμέλεια, προσοχή, μεταγνωστική ικανότητα, κατανόηση διαφορετικών αισθημάτων, υπερατομική αίσθηση του εαυτού τους, υψηλή μεθοδικότητα στη σκέψη και στη λογική. Καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και αξιοποιούν τη γνώση για να σχεδιάσουν και να κατευθύνουν τη ζωή τους. Ξέρουν ποιοι είναι, τι θέλουν και τι μπορούν να κάνουν, τότε χρειάζονται βοήθεια, πώς αντιδρούν, τι να αποφεύγουν. Συνδέουν αυτό που μαθαίνουν με τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner έχει κοινά χαρακτηριστικά (και θα μπορούσε να ταυτιστεί) με τη λεγόμενη «συναισθηματική νοημοσύνη» (emotional intelligence), όπως αυτή προτείνεται (και παγιώνεται) αργότερα από διάφορους ερευνητές (βλ. επόμενο κεφάλαιο). Τη διαθέτουν ψυχολόγοι, πνευματικοί ηγέτες, φιλόσοφοι και μαθητές που φαίνονται ντροπαλοί, αλλά διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα, ώστε να κινητοποιούν τον εαυτό τους, όταν το θεωρούν χρήσιμο.

5. Διαπροσωπική (inter-personal intelligence, people smart). Η ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους ανθρώπους, να εντοπίζεις τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους, να αναγνωρίζεις τις προθέσεις και τις επιθυμίες τους, να συνεργάζεσαι μαζί τους αποτελεσματικά αλληλεπιδρώντας μαζί τους. Οι άνθρωποι που έχουν αναπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη είναι συνήθως εξωστρεφείς. Επικοινωνούν εύκολα και αποτελεσματικά με τους άλλους, ενώ μπορεί να είναι είτε ηγέτες είτε οπαδοί. Μαθαίνουν καλύτερα δουλεύοντας ομαδικά και απολαμβάνουν τη συζήτηση. Ασχολούνται ενίοτε με τα κοινά, παρατηρούν τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους,

αντιμετωπίζουν με ευαισθησία τις διαθέσεις και την ιδιοσυγκρασία των άλλων, διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται πολλούς διαφορετικούς στόχους. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν σταδιακά τη διαπροσωπική νοημοσύνη, ξεκινώντας από το σχολείο να δουλεύουν σε μικρές ομάδες εργασίας. Εκφράζονται μέσα από το θεατρικό παιγνίδι και τη δραματοποίηση και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση.

Τη νοημοσύνη αυτή τη διαθέτουν δάσκαλοι, πολιτικοί ηγέτες, πωλητές, κοινωνικοί λειτουργοί, ηθοποιοί, ψυχολόγοι, παρουσιαστές, νοσοκόμοι, προπονητές, επικοινωνιολόγοι κ.λπ., ενώ οπωσδήποτε τη χρειάζονται οι γονείς.

6. Μουσική (musical-rhythmic-harmonic intelligence, music smart). Η ικανότητα να απολαμβάνεις, να εκτελείς και να συνθέτεις μουσικά κομμάτια, να αναγνωρίζεις και να εκτιμάς μουσικά μοτίβα. Ο άνθρωπος με υψηλή μουσική νοημοσύνη δείχνει ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό και στη χροιά του ήχου και συναισθηματική ανταπόκριση σε όλα αυτά. Σκέφτεται με ήχους, με ρυθμούς ή μελωδίες, με μουσική. Σε πολλές περιπτώσεις η μουσική νοημοσύνη συνδέεται με τη λογικομαθηματική, δεδομένου ότι έχουν κοινές διαδρομές και παρόμοια διαδικασία σκέψης. Έντονο χαρακτηριστικό της μουσικής νοημοσύνης είναι η δυνατότητα διάκρισης του ρυθμού, του τόνου και του τέμπο και η ανταπόκριση σ' αυτά. Οι «μουσικά νοήμονες» βρίσκουν διέξοδο μέσα από τη μουσική και το τραγούδι, ενώ οι ίδιοι μπορούν ή/και επιθυμούν να παράγουν, να αναπαράγουν ή να δημιουργούν μουσική.

Τη διαθέτουν μουσικοί, τραγουδιστές, συνθέτες, μαέστροι, δάσκαλοι μουσικής, μουσικοί παραγωγοί, ηχολήπτες, αλλά και οι απλοί ακροατές. Στην Εκπαίδευση την παρουσιάζουν οι μαθητές που τους αρέσει να τραγουδούν ή να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο ή να παράγουν ρυθμό και να αντιλαμβάνονται ήχους που διαφεύγουν στους άλλους. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανάγνωσης και χρησιμοποιούν τα τραγούδια ή το ρυθμό για να απομνημονεύσουν μια πληροφορία.

7. Σωματική-κιναισθητική (bodily-kinesthetic intelligence, body smart). Η σωματική νοημοσύνη υποκινεί το σώμα να λύνει προβλήματα και να μεταβιβάζει ιδέες και συναισθήματα. Όσοι τη διαθέτουν έχουν την ικανότητα συνδυαστικών κινήσεων, παρουσιάζουν κινή-

τικές δεξιότητες σε αθλήματα ή στο χορό (εκτέλεση και επινόηση), έχουν αίσθηση του χρονισμού και επιδεικνύουν ομαλή συνεργασία σώματος-πνεύματος. Ο Gardner θεωρεί δεδομένο το ότι η πνευματική με τη σωματική δραστηριότητα συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν, άρα οι «σωματικά νοήμονες» αξιοποιούν τις πνευματικές ικανότητές τους για το συντονισμό των σωματικών κινήσεων. Στο σχολείο φαίνεται να τη διαθέτουν τα παιδιά που απολαμβάνουν τα παιχνίδια στην τάξη και τους σχολικούς χορούς, που προτιμούν να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με κίνηση παρά με κείμενο. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη σωματική δραστηριότητα ή τις κατασκευές, παρά από την ανάγνωση ή την ακρόαση. Σκέφτονται και εκφράζονται μέσω της κίνησης, δραματοποιούν καταστάσεις για να επικοινωνήσουν και εντέλει βρίσκουν διέξοδο στην άθληση ή το χορό.

Γενικά τη νοημοσύνη αυτή τη διαθέτουν αθλητές, χορευτές, χορογράφοι, χειρουργοί, φυσιοθεραπευτές, τεχνίτες, ηθοποιοί, πυροσβέστες, τροχονόμοι κ.λπ.

8. Φυσιογνωστική-νατουραλιστική (naturalistic intelligence, nature smart). Ο τύπος αυτός προστέθηκε στη θεωρία των πολλών τύπων νοημοσύνης αργότερα, το 1998, και σχετίζεται με τη φύση και τη σύνδεση της πληροφορίας με τον φυσικό περίγυρο. Οι άνθρωποι με υψηλή φυσιογνωστική νοημοσύνη δείχνουν ευαισθησία προς τη φύση και τη θέση του ανθρώπου σ' αυτήν, όπως και έντονη τάση προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Επίσης, άνεση στη φροντίδα και στην αλληλεπίδραση με τα ζώα και αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης ειδών (ανόργανων, οργανικών). Μαθαίνουν καλύτερα, όταν το αντικείμενο μάθησης είναι συνδεδεμένο με το φυσικό περιβάλλον, ενώ δεν αρέσκονται στο να μαθαίνουν άγνωστα ή φαινομενικά άχρηστα πράγματα, που συνδέονται ελάχιστα ή καθόλου με τη φύση.

Η φυσιογνωστική νοημοσύνη αποτελεί βασική ικανότητα των κυνηγών, των καλλιεργητών, των γεωπόνων, των κτηνιάτρων κ.λπ. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Gardner θεωρεί πως η σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία εκμεταλλεύεται τη νατουραλιστική νοημοσύνη των ανθρώπων, επιστρατεύοντάς την σε περιπτώσεις διαφήμισης (ή δυσφήμισης) προϊόντων όπως καλλυντικά, ρούχα, τρόφιμα κ.λπ. και

την ενδεχόμενη σχέση τους με το περιβάλλον, με τη φύση, με τα ζώα και τα φυτά.

9. Υπαρξιακή-φιλοσοφική (existential intelligence). Ο τελευταίος τύπος, από τους εννέα που εισηγείται ο Gardner, αφορά ζητήματα όπως ο στοχασμός σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη, η ευαισθησία και η ικανότητα στο να θέτει κανείς ερωτήματα γύρω από το νόημα της ζωής, το γιατί πεθαίνει και το πώς υπάρχει στον κόσμο. Υπαρξιακή νοημοσύνη θεωρείται η ικανότητα να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στις διαστάσεις του κόσμου, να σέβεται τα υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης φύσης (τη σημασία της ζωής, την έννοια του θανάτου, τη μοίρα του φυσικού και ψυχικού κόσμου) και να προβληματίζεται με βάση αυτά, όπως και το να βιώνει εμπειρίες όπως την αγάπη ενός άλλου προσώπου ή να χάνεται στη μαγεία ενός έργου τέχνης. Ωστόσο, ο ίδιος ο Gardner αντιμετωπίζει με επιφύλαξη την υπαρξιακή νοημοσύνη, τοποθετώντας την σε διαφορετικό πλαίσιο από τους υπόλοιπους τύπους.

Κατά τον Gardner, κάθε άτομο διαθέτει ένα συνδυασμό των εννέα τύπων νοημοσύνης. Αυτό καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό, ενώ στο Σχολείο έχει ως αποτέλεσμα η σχολική τάξη να διαθέτει ποικιλιομορφία σκέψης. Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει όλους τους τύπους νοημοσύνης σε επαρκές επίπεδο, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση, αλλά και ανάλογα με τις προσωπικές επιλογές του. Σε κάθε άνθρωπο οι νοημοσύνες συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Καμιά νοημοσύνη δε μπορεί να υπάρξει μόνη της. Ο ερευνητής θεωρεί ότι, επειδή κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές και ποικίλες γενετικές και πολιτισμικές καταβολές, αλλά και επειδή οι εμπειρίες των ανθρώπων είναι διαφορετικές, δεν είναι δυνατό δύο άνθρωποι να έχουν ακριβώς το ίδιο προφίλ νοημοσύνης. Τέλος, κατά τον Gardner η νοημοσύνη είναι μια ιδιότητα η οποία συνεχώς εξελίσσεται.

Μέχρι σήμερα, στη θεωρία των εννέα τύπων έχουν ήδη γίνει πολλές προσθήκες από τους επιστημονικούς επιγόνους του H. Gardner τουλάχιστον άλλοι τόσοι «τύποι» νοημοσύνης, διαφορετικοί από εκείνους του Gardner, έχουν προταθεί από ερευνητές και υφίστανται στο χώρο της Ψυχολογίας, με περισσότερη ή λιγότερη αποδοχή και αξιοπιστία.

Ο Robert Coles¹⁸, λίγα χρόνια μετά τον Gardner, χρησιμοποιεί τον όρο «**ηθική νοημοσύνη**» (moral intelligence) και ισχυρίζεται ότι για μια ικανοποιητική ζωή τα παιδιά χρειάζονται συνείδηση, δηλαδή την ικανότητα να ερμηνεύουν αυτά που νιώθουν και να είναι σίγουρα γι' αυτά που ξέρουν. Στην ίδια κατεύθυνση η Michele Borba¹⁹ προτείνει και συζητά οδηγίες για τη ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης.

Το 2008 μεταφράζεται στα ελληνικά το συλλογικό έργο με την επιμέλεια των Karen Berman, Joe Knight και John Case με τίτλο **Χρηματοοικονομική νοημοσύνη: Τι πραγματικά φανερώνουν οι αριθμοί;** (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Πέτρος Παπαζαχαρίου, μετάφραση Ελεάννα Αντώνογλου), Κριτική, Αθήνα. Το περιεχόμενο της προτεινόμενης νοημοσύνης είναι προφανές.

Την επόμενη χρονιά (2009) παρουσιάζεται στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό η μετάφραση του βιβλίου της Εβραιοβελγίδας ψυχοθεραπεύτριας Perel Esther με τίτλο *Mating in Captivity*, από τις εκδόσεις Κέλευθος (σε μετάφραση της Αθηνάς Θεοδωρακοπούλου) με τον τίτλο **Ερωτική Νοημοσύνη**. Και στην περίπτωση αυτή το περιεχόμενο της προτεινόμενης νοημοσύνης είναι αυτόδηλο.

Την ίδια χρονιά (2009), ο διαιτολόγος-διατροφολόγος Ευάγγελος Ζουμπανέας επιμελείται και δημοσιεύει μια συλλογική μελέτη με τίτλο **Διατροφική νοημοσύνη: η απάντηση στη βουλιμία, την πολυφαγία και την παχυσαρκία**, από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, ενώ το 2011 από τις εκδόσεις Δίαυλος δημοσιεύεται το βιβλίο του Στάθη Παπαγιαννίδη, **Καταναλωτική νοημοσύνη: η λύση στην κρίση**.

Η Cindy Wigglesworth²⁰ αναφέρεται στην **πνευματική νοημοσύνη** (spiritual intelligence, spiritual quotient: SQ), η οποία αλληλεπιδρά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το περιεχόμενο της πνευματικής νοημοσύνης προς το παρόν δε θεωρείται απόλυτα σαφές, ενώ φαίνεται να έχει ακόμη δρόμο μέχρι να αναγνωρισθεί και να καθιερωθεί στην επιστημονική κοινότητα.

Το 2015 εκδίδεται από τις εκδόσεις Πεδίο, μεταφρασμένο στα ελληνικά, το βιβλίο του Daniel Goleman, ενός από τους βασικούς ειση-

¹⁸ Coles, R. (1998), *The Moral Intelligence Of Children*, New York: Penguin Books.

¹⁹ Borba, M. (2001), *Building Moral Intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.

²⁰ Wigglesworth, C. (2012), *SQ21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*, New York: Select Books.

γητές της σύγχρονης οπτικής της συναισθηματικής νοημοσύνης (βλ. επόμενο κεφάλαιο), με τίτλο **Οικολογική νοημοσύνη**.

Από όλες τις σχετικές προτάσεις, εκτενέστερη συζήτηση θα μπορούσε να γίνει για τη λεγόμενη **πολιτισμική νοημοσύνη (Cultural intelligence, CQ)**²¹: ως πολιτιστική νοημοσύνη νοείται η ανθρώπινη ικανότητα για αποτελεσματική προσαρμογή και εύρυθμη ένταξη ενός ανθρώπου σε όλους τους πολιτισμούς. Ο όρος και η συντομογραφία (CQ) προτάθηκαν από τους Soon Ang και Linn Van Dyne, στην ερευνητική τους πρόταση για μέτρηση και πρόβλεψη της διαπολιτισμικής απόδοσης και παρουσιάστηκε στο βιβλίο των Early, C. – Ang, S (2003). Σύμφωνα με αυτούς, πολιτιστική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται η ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται και να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους από διάφορους πολιτισμούς: η ικανότητα αυτή έχει συμπεριφοριστικές και μεταγνωστικές πτυχές και κίνητρα. Δέκα χρόνια αργότερα, οι Eisenberg, κ.ά.²² δημοσιεύουν δυο μεγάλες έρευνες που διεξήγαγαν εντός και εκτός ΗΠΑ και επισημαίνουν ότι η πολιτισμική νοημοσύνη (CQ) αναφέρεται στις ικανότητες/δεξιότητες του ατόμου για αποτελεσματική διαχείριση των αλληλεπιδράσεων σε διαπολιτισμικές καταστάσεις και περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: μεταγνωστικές (metacognitive), γνωστικές (cognitive), παρακίνητικές (motivational) και συμπεριφορικές (behavioral). Μιλούν για «γνωστική πολιτιστική νοημοσύνη» (διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος εντοπίζει τάσεις και συγκεκριμένη γνώση σχετικά με το πώς λειτουργούν οι πολιτισμοί) και για «μετα-γνωστική πολιτι-

²¹ Κύριος οδηγός οι μελέτες των:

Early, C. – Ang, S. (2003), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press: Stanford California,

Ang, S. – Van Dyne, L. (eds) (2008), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications*, NY: M.E. Sharpe,

Ang, S. – Van Dyne, L. – Tan, M.L. (2011), “Cultural intelligence”, στο Sternberg, R.J. – Kaufman, S.B. (eds), *Cambridge Handbook on Intelligence*. New York: Cambridge Press, pp. 582-602 και

Thomas, D. – Inkson, K. (eds) (2017, 3rd edition), *Cultural Intelligence: Surviving and Thriving in the Global Village*, Oakland: Berrett-Koehler Publishers Inc.

²² Eisenberg, J. – Lee, H.J. – Brück, F. – Brenner, B. – Claes, M.T. – Mironski, J. – Bell, R. (2013), “Can Business Schools Make Students Culturally Competent? Effects of Cross-Cultural Management Courses on Cultural Intelligence”, στο *Academy of Management Learning & Education*, 12:4.

στική νοημοσύνη» (διαδικασία επίγνωσης του τι δε γνωρίζει κάποιος για άλλους πολιτισμούς και τι κάνει για να μάθει).

Το 2013 ο Σ. Αραβανής περιγράφει ως **διαπολιτισμική νοημοσύνη** (Inter-Cultural Intelligence, ICI) την ικανότητα του ανθρώπου «όχι μόνο να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά να συλλειτουργεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία» (Αραβανής, 12).

2.2. Κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Η πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner θεωρείται μία από τις πιο καταλυτικές θεωρίες στην ιστορία της Ψυχοπαιδαγωγικής. Η επίδρασή της στο χώρο της ψυχολογίας, αλλά κυρίως στο χώρο της Εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι έντονη και πολυδιάστατη. Εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες, υιοθέτησαν πολλά από τα σημεία της θεωρίας του Gardner, διαπιστώνοντας την πρακτική αξία και εφαρμογή των προσεγγίσεων που προτείνονται. Ωστόσο, όπως κάθε πρωτότυπη και καινοτόμα πρόταση, η θεωρία δημιούργησε αναταράξεις και, μαζί με την επιδοκιμασία, υπέστη και έντονη κριτική (άλλωστε σπάνια στην επιστημονική κοινότητα μια νέα προσέγγιση γίνεται αποδεκτή από όλους).

Αρχικά αντέδρασε μερίδα ψυχολόγων-ψυχομετρητών. Η κριτική τους αφορούσε καταρχήν τη χρησιμοποίηση από τον Gardner του όρου νοημοσύνη, σε περιπτώσεις που άλλοι επιλέγουν όρους όπως «ικανότητα», «δεξιότητα», «ταλέντο», «χάρισμα» (Eysenck, 1994· Scarr, 1985). Ο αντίλογος συνοψίστηκε στο ότι ο ορισμός της νοημοσύνης είναι ασαφής και πολύ περιορισμένος όσον αφορά τις εφαρμογές της, διότι δεν περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της νοητικής λειτουργίας, αλλά κυρίως εκείνες που αξιολογούνται μέσα από τα τεστ νοημοσύνης. Ένας ευρύτερος ορισμός εκφράζει με περισσότερη ακρίβεια τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σκέφτονται και μαθαίνουν. Ο ίδιος ο Gardner θεωρεί προκατάληψη το γεγονός ότι «νοημοσύνη» θεωρούνται μόνο οι δεξιότητες στη γλώσσα και στη λογική, διότι αυτό είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της δυτικής παράδοσης και της επιρροής σε αυτήν των δοκιμασιών

νοημοσύνης. Προτείνει λοιπόν να αποκαλούνται όλες οι σχετικές ικανότητες με τον ίδιο όρο: είτε «νοημοσύνες» είτε «ταλέντα».

Οι Nettelbeck και Young (1996) αμφισβητούν στη θεωρία του Gardner την ύπαρξη αυστηρά ξεχωριστών μονάδων επεξεργασίας του εγκεφάλου, από τις οποίες απορρέουν διαφορετικές ικανότητες (οι οκτώ προτεινόμενα τύποι νοημοσύνης). Υποστηρίζουν ότι το γεγονός πως στα ιδιοφυή αυτιστικά άτομα ορισμένες συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες διατηρούνται σε φυσιολογικά επίπεδα, δεν είναι επαρκής απόδειξη για την ύπαρξη ξεχωριστών μονάδων επεξεργασίας. Σύμφωνα με αυτούς, δε συνιστούν νοημοσύνη η εξειδικευμένη σε ένα θέμα φυσιολογική λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης και οι εξειδικευμένες ικανότητες που επιδεικνύουν οι ιδιώτες. Η κριτική αυτή εμπίπτει στο πλαίσιο που αφορά τη μεθοδολογία του Gardner, καθώς ο ίδιος συνειδητά επέλεξε να αξιοποιήσει και να επικαλείται μαρτυρίες σχετικά ακραίων περιπτώσεων.

Άλλοι επικριτές υποστηρίζουν ότι η θεωρία δε στηρίζεται σε επαρκή και συγκεκριμένη πειραματική έρευνα. Ο Gardner δε βασίστηκε στην εξέταση παιδιών με τις γνωστές δοκιμασίες νοημοσύνης και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της εξέτασης, αλλά περισσότερο στην ανάλυση εμπειρικών δεδομένων. Στο βιβλίο *Frames of Mind* καταγράφονται πάρα πολλές έρευνες και οι αντίστοιχες νοημοσύνες προσδιορίζονται και περιγράφονται στη βάση των ευρημάτων για τη δομή και τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, σε έρευνες με στοιχεία νευρολογίας, ψυχολογίας και ανθρωπολογίας. Ο ίδιος άλλωστε ισχυρίζεται ότι η θεωρία δεν έχει υποβληθεί σε δυνατές πειραματικές δοκιμασίες (ποιοτικά), αλλά κυρίως βασίζεται σε πολλαπλά εμπειρικά τεκμήρια (ποσοτικά).

Ψυχολόγοι ασκούν κριτική και για τη χρήση των εννοιών από τον Gardner. Θεωρούν υπεραπλουστευτικό το να προτείνεται οι αριθμητικοί υπολογισμοί, τα μαθηματικά και η διατύπωση υποθέσεων να συνιστούν «μαθηματικο-λογική νοημοσύνη».

Ο Gardner κατηγορείται επίσης ότι αντιμετωπίζει τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης χωρίς να λαμβάνει υπόψη του –στο βαθμό που θα έπρεπε– το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και ότι ουσιαστικά, αγνοεί στη θεωρία του τους κοινωνικούς παράγοντες. Οι επικριτές υπογραμμίζουν ότι εκτός από τη θεωρία για τη διαπροσωπική νοη-

μοσύνη, ο ερευνητής υποθέτει αυθαίρετα πως οι νοημοσύνες είναι ατομικές ικανότητες, τις οποίες το άτομο αναπτύσσει ως ανεξάρτητες από οποιοδήποτε πλαίσιο (βλ. Hayes, 1998 και Sternberg, 2011, σσ. 686-688).

Άλλες κριτικές έχουν να κάνουν με το «αν είναι επαρκή τα κριτήρια των ερευνών του», «αν τελικά ο Gardner δημιούργησε μια περισσότερο φιλολογική θεωρία», «αν η θεωρία μπορεί να είναι εξετάσιμη/μετρήσιμη», «αν είναι υπεραπλουστευμένη ή και ιδιαίτερα πολύπλοκη», όπως επίσης και το επιχείρημα ότι ο ίδιος ο δημιουργός της «τη μεταβάλλει διαρκώς, οπότε προφανώς δεν είναι έγκυρη» (Shearer, 2004).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Shearer, πολλά από τα ζητήματα που θέτουν οι επικριτές βασίζονται σε ανεπαρκή ή διαστρεβλωμένη ενημέρωση για τη θεωρία και τις σχετικές έρευνες. Στην κριτική που κάνει ο ίδιος ο Gardner στη θεωρία του, επισημαίνει ότι τα ερευνητικά δεδομένα που παρατίθενται αποδεικνύουν το αυξανόμενο σώμα των σχετικών με τη θεωρία ερευνών και εφαρμογών της. Μια θεωρία δεν είναι έγκυρη μόνο όταν υποστηρίζεται από πειραματικά αποτελέσματα. Τεράστιο ρόλο για την παγίωση μιας θεωρίας έχει η συμβολή της στην κατανόηση και στην πρακτική του πεδίου στο οποίο αναφέρεται (Chen, 2004).

Το βέβαιο είναι ότι η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών έχει αλλάξει το πλαίσιο για την αντίληψη και την κατανόηση της ανθρώπινης νοημοσύνης. Η διάθεση του Gardner με την ανάπτυξη της συγκεκριμένης θεωρίας φαίνεται ότι ήταν περισσότερο να ασχοληθεί με την ψυχολογική έννοια της νοημοσύνης, να τη διευρύνει και να την προσεγγίσει από τις περισσότερες δυνατές διαστάσεις. Εντέλει, η απήχηση και η επίδραση της θεωρίας του στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι έντονες και αδιαμφισβήτητες (Moran κ.ά., 2006).

Η αναλυτική και λεπτομερής παρουσίαση της κριτικής σε όλους τους τύπους νοημοσύνης που προτάθηκαν μετά τους εννέα του Gardner δεν είναι μέρος αυτής της εργασίας. Εξάλλου, η σχετική κριτική στη διεθνή βιβλιογραφία είναι τεράστια σε έκταση. Παραπάνω, εκτός από τη θεωρία του Gardner και τα βασικά σημεία της κριτικής

που έχει υποστεί, καταγράφονται ενδεικτικά και συνοπτικά οι τύποι νοημοσύνης που έχουν εμφανιστεί ως προτάσεις μέχρι σήμερα.

Για περαιτέρω συζήτηση επιλέχθηκαν σκόπιμα μόνο δυο από τους προτεινόμενους από τον Gardner τύπους νοημοσύνης: η ενδοπροσωπική (συναισθηματική) και η διαπροσωπική (κοινωνική) νοημοσύνη. Αυτοί οι τύποι, μαζί με τον σχετικά πρόσφατο, διατυπωμένο αρκετά αργότερα από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και ολοένα αναπτυσσόμενο τύπο της ψηφιακής νοημοσύνης, θεωρούνται οι περισσότερο διαδεδομένοι, ορατοί-εντοπίσιμοι και κομβικής σημασίας τύποι. Το γεγονός ότι έχουν υποστεί αρκετή κριτική, αλλά και ότι επίσης τυγχάνουν μεγάλης αποδοχής μέχρι σήμερα, θα μπορούσε να τους καθορίσει ως τους περισσότερο αξιόπιστους, ρεαλιστικούς και χρήσιμους, με την έννοια ότι μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας και της κοινωνίας ασχολείται σοβαρά με αυτούς. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλει και η προσεκτική μελέτη τόσο της κριτικής στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και των επιμέρους ενστάσεων ορισμένων ερευνητών, όσο και η ενασχόληση με αυτές τις θεωρίες και η περαιτέρω διερεύνησή τους από άλλους, μετά τον Gardner, ερευνητές. Στην εργασία αυτή επιλέγεται η αναλυτικότερη παρουσίαση των τύπων αυτών για τον επιπλέον λόγο ότι αυτά τα είδη νοημοσύνης σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία της Ιστορίας, εφόσον παραπέμπουν και συνομιλούν απευθείας με μία από τις πιο βασικές δευτερεύουσες έννοιες (second-order concepts) της Διδακτικής της Ιστορίας, την ιστορική ενσυναίσθηση.

Ενδοπροσωπική-συναισθηματική νοημοσύνη

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη²³ (intra-personal intelligence, self-smart) του Gardner (δηλαδή η ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων συναισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού και η χρήση αυτής της γνώσης για την οργάνωση και τη διεύθυνση της προσωπικής ζωής, καθώς επίσης και η ικανότητα για αναστοχασμό και αποτελεσματική ενδοσκόπηση) φαίνεται ότι είναι ανοίγει το δρόμο για αυτό που μεταγενέστεροι ερευνητές ονομάζουν «συναισθηματική νοημοσύνη» (ΣΝ). Για τους Eggen-Kauchak συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μορφή νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ακριβή αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων και την ικανότητα της προσαρμογής των συναισθημάτων και της χρήσης της συναισθηματικής γνώσης σε διαδικασίες νόησης, ενώ συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, ώστε να αντιμετωπίζουμε το περιβάλλον και να επιτυγχάνουμε στόχους (Eggen-Kauchak, 729)· για τους Baron κ.ά. είναι η επιρροή του συναισθήματος στη νόηση, η επιρροή της νόησης στο συναίσθημα και γενικότερα ο αυτοέλεγχος της συναισθηματικής κατάστασης (Baron, ανάλυση των σχετικών εννοιών στις σσ. 68-73).

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» πρωτοεμφανίζεται το 1964 σε γραπτό του Michael Beldoch²⁴ και πάλι το 1966, σε αντίστοιχο

²³ Το «γνώθι σαυτόν» του Σωκράτη φαίνεται να αποτελεί μια πρώτη έκφραση της έννοιας της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης: κάποιος αναγνωρίζει τα αισθήματά του όπως αυτά υπάρχουν και δεν παρασύρεται από αυτά. Η αυτογνωσία, είναι κάτι αντίστοιχο με τη διαδικασία της μεταγνώσης: κάποιος σκέφτεται για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, έχει συναίσθηση της ψυχικής του διάθεσης, προβληματίζεται γι' αυτήν και –στην ιδανική περίπτωση– την ελέγχει.

²⁴ Beldoch, M. (1964), "Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes

κείμενο του B. Leuner²⁵ με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη και χειραφέτηση», το οποίο δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα Πρακτική Παιδικής Ψυχολογίας και Παιδική Ψυχιατρική. Το 1983 κάνει την εμφάνισή της η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του H. Gardner (όπου η συναισθηματική νοημοσύνη ως ενδοπροσωπική), ενώ το 1985 εμφανίζεται η χρήση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» στην ιατρική διατριβή του Wayne Payne με τίτλο «Μια μελέτη του συναισθήματος: αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη· αυτο-ολοκλήρωση που σχετίζεται με τον φόβο, τον πόνο και την επιθυμία»²⁶.

Σε άρθρο που δημοσιεύθηκε στο βρετανικό περιοδικό *Mensa* το 1987, ο Keith Beasley χρησιμοποιεί τον όρο «συναισθηματικό πηλίκο» (*emotional quotient*). Για κάποιους αυτή θεωρείται η πρώτη δημοσιευμένη χρήση του όρου, αν και ο Reuven Bar-On ισχυρίζεται ότι είχε ήδη χρησιμοποιήσει τον όρο στη μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διατριβή του. Το 1989 ο Stanley Greenspan²⁷ διατύπωσε ένα μοντέλο περιγραφής της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ την ίδια χρονιά ακολούθησαν οι προτάσεις μοντέλων των Salovey-Mayer²⁸.

Ωστόσο, ο όρος διαδόθηκε και εξαπλώθηκε πλέον σε όλο τον κόσμο, επεκτάθηκε δηλαδή πέρα από τα όρια των ΗΠΑ στα οποία περισσότερο ήταν εγκλωβισμένος, το 1995, με την έκδοση του βιβλίου του D. Goleman «Συναισθηματική νοημοσύνη· γιατί το EQ μπορεί να έχει μεγαλύτερη σημασία από το IQ;». Από τότε μέχρι σήμερα, αξιοποιώντας την ανατροφοδότηση από τη συνολική κριτική που ασκήθηκε στις θεωρίες του και αναθερώντας κάποιες από τις αρχικές απόψεις και διαπιστώσεις, ο Goleman προχώρησε σε πολλές έρευνες και τις αντίστοιχες δημοσιεύσεις μελετών και βιβλίων, που αφορούν

of communication”, στο Davitz J.R. et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, pp. 31–42.

²⁵ Leuner, B. (1966), “Emotional intelligence and emancipation”, στο *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, pp. 193–203.

²⁶ Payne, W.L. (1983/1986), “A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire”, *Dissertation Abstracts International* 47, p. 203A.

²⁷ Greenspan, S. (1989), *The Essential Partnership: How Parents and Children Can Meet the Emotional Challenges of Infancy and Childhood* (with Nancy Thorndike Greenspan), Viking Penguin.

²⁸ Salovey, P. – Mayer, J.D. (1989), “Emotional intelligence”, στο *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3), pp. 185–211.

τόσο την ίδια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και τους πιθανούς τρόπους μέτρησής της.

Πλέον τα θεωρητικά μοντέλα της ΣΝ ταξινομούνται ανάλογα με το πού εστιάζουν οι θεωρίες ως προς τον ορισμό της και ανάλογα με τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγησή της. Ο Mayer και οι συνεργάτες του (1989, 2000) ταξινομούν τα μοντέλα της ΣΝ σε δύο γενικές κατηγορίες: στα μοντέλα ικανότητας και στα μικτά μοντέλα.

Μοντέλα ικανότητας (ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων) είναι αυτά που περιγράφουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη με την παραδοσιακή έννοια. Οι αντίστοιχες θεωρίες υποστηρίζουν ότι τη ΣΝ αποτελούν οι γνωστικές ικανότητες των ατόμων, όταν αυτές επικεντρώνονται στην επεξεργασία των διαθέσιμων συναισθηματικών πληροφοριών.

Μικτά μοντέλα (ή κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα) είναι τα μοντέλα που περιγράφουν τη ΣΝ ως μια σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές (όχι γνωστικές) ικανότητες που βασίζονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και στις διαθέσεις της προσωπικότητας του ατόμου. Τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές – αλλά συναισθηματικές και κοινωνικές– δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής, με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και στην πρόβλεψη της επίδοσής τους στο εκάστοτε πεδίο δραστηριοποίησής τους.

Μια πιο πρόσφατη (τρίτη) κατηγοριοποίηση μοντέλων για τη ΣΝ συνδυάζει τις δυο προηγούμενες. Οι Petrides και Furnham (2000) διαφοροποιούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait emotional intelligence) που προσδιορίζεται από ένα σύνολο μεταβλητών της προσωπικότητας. Οι μεταβλητές αυτές απορρέουν από τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ.

Παρακολουθώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας διαπιστώνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται στο προσκήνιο της επιστημονικής έρευνας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (με την πρόταση του Gardner), αλλά ουσιαστικά παγιώνεται κυ-

ρίως στη δεκαετία του 1990 (ξεκινώντας από τους Salovey – Mayer). Από τότε μέχρι σήμερα, όπως θα φανεί παρακάτω, έχουν υπάρξει σημαντικές εξελίξεις, αναδιατυπώσεις, αναθεωρήσεις, κριτικές κ.λπ.

Το 1989 οι Salovey και Mayer²⁹, ισχυρίζονται ότι «συναισθηματικά έξυπνος» είναι κάποιος, όταν παρακολουθεί συνειδητά τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, και μπορεί να διαχωρίσει και να αξιοποιήσει τις πληροφορίες αυτής της παρακολούθησης, για να καθορίσει τις σκέψεις και τις πράξεις του. Το 1997 οι Salovey και Sluyter³⁰ ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε, να προσεγγίζουμε και να παράγουμε τα συναισθήματά μας, έτσι ώστε να βοηθάμε τη σκέψη μας, αλλά και να κατανοούμε τη συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζουμε στοχαστικά τα συναισθήματά μας, για να προάγουμε τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξή μας. Ωστόσο, λίγο αργότερα (2000) οι ίδιοι ερευνητές, με την προσθήκη του Caruso, δηλώνουν επιφυλακτικοί στο διαχωρισμό του τι μπορεί να νοείται ως συναισθηματική νοημοσύνη και τι όχι³¹.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer – Salovey – Caruso η ΣΝ θεωρείται ένα είδος νοημοσύνης και αποτελείται από τέσσερις κυρίως διαστάσεις διαφορετικών (γνωστικών και συναισθηματικών) ικανοτήτων:

1) Την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων ή Αυτοεπίγνωση (self emotional appraisal). Αυτή σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα βαθύτερα συναισθήματά του και να είναι ικανός να τα εκφράζει εντελώς φυσικά.

2) Την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ή Ενσυναίσθηση (others' emotional appraisal), την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που τους περιβάλλουν και να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για τη βελτίωση των διαπροσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων.

3) Τη συναισθηματική διευκόλυνση και αφομοίωση των συναισθη-

²⁹ Salovey – Mayer (1989), ό.π.

³⁰ Salovey, P. – Sluyter, D.J. (eds) (1997), *Emotional development and emotional intelligence, Educational implications*, New York: Basic Books.

³¹ Mayer, J.D. – Salovey, P. – Caruso, D.R. (2000), «Models of emotional intelligence», στο Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Human Intelligence*, New York: Cambridge.

μάτων στον τρόπο σκέψης ή Αυτορρύθμιση (regulation of emotion). Αυτή σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο, ώστε μάλλον να διευκολύνουν παρά να εμποδίζουν την εργασία του.

4) Τη διαχείριση των συναισθημάτων (use of emotion) για την επίτευξη στόχων και τη βελτίωση της απόδοσης.

Το 1995 διατυπώνει τη θεωρία του ο D. Goleman. Θεωρεί καταρχήν ότι το συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης νευρολογικά φαίνεται να εδράζεται κυρίως στο μετωπικό λοβό και στο νέο φλοιό του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ίδιος, συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς τα συναισθήματά σου, πριν αφήσεις να «διαχειριστούν» αυτά εσένα, να είσαι ικανός να παρακινήσεις τον εαυτό σου, ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου, να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις σου μαζί τους.

Ο Goleman αναφέρεται σε πέντε βασικούς τομείς της ΣΝ:

1. Γνώση των συναισθημάτων: η αυτοεπίγνωση, η αναγνώριση ενός συναισθήματος την ώρα που δημιουργείται είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να αναγνωρίζουμε κάθε στιγμή τα συναισθήματά μας είναι καίρια για την ψυχολογική ενόραση και αυτοκατανόηση. Η τυχόν ανικανότητά μας να παρατηρήσουμε τα πραγματικά μας αισθήματα επιτρέπει σ' αυτά να μας καταβάλλουν.

2. Έλεγχος των συναισθημάτων: το να χειραγωγούμε και να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας, έτσι ώστε να είναι τα κατάλληλα ανά πάσα στιγμή, είναι μια ικανότητα που οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Άτομα που στερούνται αυτής της ικανότητας αντιμετωπίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ όσοι διακρίνονται γι' αυτή την ικανότητα, μπορούν πολύ πιο γρήγορα να ξεπεράσουν διάφορες δυσκολίες στη ζωή τους.

3. Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας: ο έλεγχος των συναισθημάτων που αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση ενός στόχου, είναι ουσιαστικός για την προσήλωση της προσοχής, την εξεύρεση κινήτρων, την αυτοκυριαρχία και τη δημιουργικότητα. Οι άνθρωποι που έχουν

αυτήν την ικανότητα, τείνουν να είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί σε αυτό που κάνουν.

4. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων: η ενσυναίσθηση, μια ικανότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, είναι θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα.

5. Χειρισμός των σχέσεων: η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι η δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων.

Ο Goleman εντοπίζει επιπλέον δεκατρία στοιχεία που σηματοδοτούν την ύπαρξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης σε κάποιο άτομο. Σύμφωνα με αυτά, οι άνθρωποι με ανεπτυγμένη ΣΝ,

1. είναι περίεργοι να γνωρίσουν ανθρώπους που δεν ξέρουν. Αυτό δείχνει ότι διαθέτουν ορισμένο βαθμό ενσυναίσθησης, ένα από τα κύρια συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση (HEPS) –όσοι είναι εξαιρετικά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και στα συναισθήματα των άλλων και να ενεργούν με ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες αυτές– έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: είναι περίεργοι για τους άλλους και ενδιαφέρονται πραγματικά να μάθουν περισσότερα για αυτούς.

2. Είναι γεννημένοι ηγέτες. Οι ηγέτες συχνά παρουσιάζουν ένα κοινό στοιχείο: εκτός από την απαίτηση για επιτυχία, διαθέτουν ταλέντο, ισχυρή ηθική και φιλοδοξία, στοιχεία που σηματοδοτούν υψηλή ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης.

3. Γνωρίζουν τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες τους. Ένα άτομο με υψηλό EQ μαθαίνει να εντοπίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αναλύει τον τρόπο με τον οποίο και οι δυο τον βοηθούν να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά. Αυτή η συνειδητοποίηση γεννά ισχυρή αυτοπεποίθηση, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης.

4. Ξέρουν και επιλέγουν πότε πρέπει να προσέξουν κάτι. Η ικανότητα οι άνθρωποι να αποφεύγουν την κάθε είδους περίσπαση και να επικεντρώνονται στο έργο τους είναι κομβική για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

5. Όταν συγχύζονται, ξέρουν ακριβώς το λόγο. Κατά τη διάρκεια της ημέρας οι άνθρωποι βιώνουν μια σειρά από συναισθηματικές διακυμάνσεις, ενώ συχνά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τι τους προκαλεί οργή ή θλίψη. Ωστόσο, σημαντική πτυχή της αυτογνωσί-

ας και του υψηλού EQ είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουν από που πηγάζουν τα συναισθήματα τους και να ξέρουν γιατί αισθάνονται με συγκεκριμένο τρόπο.

6. Τα πάνε καλά με τον περισσότερο κόσμο. Είναι ένδειξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης το να έχει κάποιος ειλικρινείς και αποτελεσματικές σχέσεις με τους άλλους.

7. Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να είναι καλοί και ηθικοί. Μια πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η «ηθική ταυτότητα», η οποία σχετίζεται με τη διάθεση να βλέπουν τον εαυτό τους ως ηθικά και συμπονετικά άτομα. Εάν κάποιος νοιάζεται για αυτή την πλευρά του εαυτού του, είναι πιθανό να διαθέτει υψηλό EQ.

8. Νοιάζονται για τους άλλους και τους βοηθούν. Σε πολλές περιπτώσεις καθυστερούν τις δραστηριότητές τους, προκειμένου να στρέψουν την προσοχή τους σε άλλους για να τους βοηθήσουν.

9. Είναι καλοί στο να διαβάζουν εκφράσεις του προσώπου. Η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τα συναισθήματα του άλλου απλώς κοιτάζοντας το πρόσωπο του είναι δείγμα υψηλού EQ.

10. Είναι καλοί στο να κρίνουν χαρακτήρες. Η διαίσθησή τους για άλλα άτομα σπάνια λαθεύει.

11. Εμπιστεύονται το ένστικτο τους. Ένας συναισθηματικά έξυπνος άνθρωπος αισθάνεται άνετα να ακολουθεί τη διαίσθησή του.

12. Μπορούν να αυτενεργούν συχνά και με επιτυχία. Είναι συνήθως φιλόδοξοι και εργατικοί, ακόμα και όταν ξέρουν ότι δεν έχουν την (οικονομική ή ηθική) ανταπόδοση που αξίζει ο κόπος που καταβάλλουν.

13. Ξέρουν πότε να πουν «όχι». Η αυτοσυγκράτηση θεωρείται ένα από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το άτομο είναι σε θέση να πειθαρχήσει τον εαυτό του και να αποφύγει βλαπτικές συνήθειες. Οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι γενικά μπορούν να διαχειριστούν σωστά το άγχος και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους.

Ο Goleman συμπεριλαμβάνει μια ομάδα συναισθηματικών ικανοτήτων σε κάθε μία από τις δομές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Θεωρεί ότι οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι έμφυτα ταλέντα, αλλά μάλλον επίκτητες ιδιότητες, που απαιτούν εξάσκηση και μπορούν να αναπτυχθούν, προκειμένου να βελτιώνεται η κοινωνική

συμπεριφορά του ατόμου. Ωστόσο, δέχεται ότι τα άτομα γεννιούνται με μια γενική συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία καθορίζει τη δυναμική και την προοπτική τους για την εξάσκηση συναισθηματικών ικανοτήτων.

Το 1997, ο R. Bar-On³² ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες, που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών.

Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που προτείνει ο Bar-On είναι οι εξής:

1) Ενδοπροσωπικές ικανότητες: αναφέρονται στην ικανότητα να έχει κάποιος επίγνωση του εαυτού του, να κατανοεί τα συναισθήματα του και να τα αξιολογεί. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η θετική διεκδίκηση, ο αυτοσεβασμός, η διαπίστωση της ατομικής δυναμικής, η ανεξαρτησία/αυτονομία.

2) Διαπροσωπικές ικανότητες: αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και να δημιουργεί στενές συναισθηματικές σχέσεις. Βασικές του δεξιότητες είναι η ενσυναίσθηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική υπευθυνότητα.

3) Ικανότητα προσαρμογής: είναι η δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να χειρίζεται τις αλλαγές με ευέλικτο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές προοπτικές σε μια δεδομένη κατάσταση. Επίσης, να εκτιμά με ακρίβεια την εκάστοτε κατάσταση, να μπορεί να αλλάζει με ευέλικτο τρόπο τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και να είναι σε θέση να επιλύει τυχόν προβλήματα που προκύπτουν. Απαιτεί δεξιότητες όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο έλεγχος της πραγματικότητας, η ευελιξία.

4) Διαχείριση του άγχους: η ικανότητα να αντιμετωπίζει κάποιος αποτελεσματικά το στρες και να ελέγχει τα έντονα συναισθήματα. Αναφέρεται σε δεξιότητες όπως η αντοχή στο στρες και ο έλεγχος του παρορμητισμού.

5) Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης:

³² Bar-On, R. (1997), The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence, Toronto: Multi-Health Systems, p. 3.

η ικανότητα να είναι κάποιος αισιόδοξος, να απολαμβάνει τη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους, να αισθάνεται ευτυχία και να την εκφράζει. Απαιτεί δεξιότητες όπως η ευτυχία και η αισιοδοξία.

Το μοντέλο του Cooper για τη ΣΝ (1996/1997) κατατάσσεται στα μικτά μοντέλα και στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα. Ο Cooper³³ θεωρεί ότι η ΣΝ εκτείνεται πέρα από τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας και πρέπει να παρατηρείται πάντα σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Στο μοντέλο που προτείνει μαζί με τον A. Sawaf³⁴, η ΣΝ απαρτίζεται από πέντε γενικές διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, οι οποίες είναι:

α) το συνηθισμένο περιβάλλον (με συνιστώσες την πίεση και την ικανοποίηση που αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους),

β) η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων (αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των ίδιων αλλά και των γύρω τους και στη δυνατότητα έκφρασής τους),

γ) η ανταγωνιστικότητα των ατόμων (αναφέρεται στην ικανότητα να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν· επίσης στη δημιουργικότητα, στην αντοχή κ.λπ.)

δ) οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων (αναφέρονται στις προσδοκίες, στη συμπόνια, στη διαίσθηση, στην εμπιστοσύνη, στην ολοκλήρωση του εαυτού τους) και τέλος,

ε) η γενική κατάσταση της υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και η ανώτερη δυνατή επίδοσή τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους.

Το 2000 οι Petrides και Furnham³⁵ προτείνουν μια διάκριση μεταξύ του μοντέλου που βασίζεται στην ικανότητα και του μοντέλου που βασίζεται στα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αργότερα (2007), ο ίδιος ο Petrides (ερευνητής στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του UCL) μαζί με άλλους μελετούν και προβάλλουν περισσότερο το «μοντέλο των χαρακτηριστικών» (και

³³ Cooper, R.K. (1997), "Applying emotional intelligence in the workplace", στο *Training & Development* 51, pp. 31-38.

³⁴ Cooper, R. – Sawaf, A. (1996), *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*, New York, NY: Berkley Publishing Group.

³⁵ Petrides, K.V. – Furnham, A. (2000), "On the dimensional structure of emotional intelligence", στο *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 313-320.

όχι της ικανότητας) της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο είναι εντέλει ένας σχηματισμός συναισθηματικών αυτο-αντιλήψεων και βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της προσωπικότητας³⁶. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται ουσιαστικά στις αντιλήψεις των ίδιων των ατόμων για τις συναισθηματικές τους δυνατότητες. Ο ορισμός αυτός ενισχύει τις συμπεριφορικές διαθέσεις και την ικανότητα αυτο-αντίληψης, ενώ μετριέται μέσω της αυτο-αναφοράς (αντίθετα με το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων, το οποίο αναφέρεται σε πραγματικές ικανότητες). Το «μοντέλο των χαρακτηριστικών» του Petrides εντάσσεται και ερευνάται στο πλαίσιο της προσωπικότητας και είναι επηρεασμένο κατά μια έννοια από το μοντέλο του Goleman. Οι Petrides και Furnham αντιλαμβάνονται τη σύλληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας, που οδηγεί σε δομές εκτός της ταξινόμησης της ανθρώπινης γνωστικής ικανότητας. Αυτή είναι μια σημαντική διάκριση των δυο από άλλους ερευνητές.

Συνοψίζοντας τις θεωρίες για τη ΣΝ μπορούμε να πούμε πως ένα από τα κύρια συμπεράσματα που μπορούν να προκύψουν είναι ότι πρόκειται για μια επίκτητη ιδιότητα. Αυτό σημαίνει αφενός ότι μπορεί να αποκτηθεί και να καλλιεργηθεί, αφετέρου ότι επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι καταρχήν οι γενετικοί: η ΣΝ είναι πιθανό να έχει κληρονομικά συστατικά, παρόμοια με αυτά της διανοητικής νοημοσύνης. Ωστόσο, παρότι φαίνεται πως κάποιες διαστάσεις της ΣΝ είναι γενετικά προκαθορισμένες, δε μπορεί να είναι απόλυτα βέβαιο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σταθερή και ανεξάρτητη από εξωτερικές επιδράσεις στον κάθε άνθρωπο. Τα γονίδια μπορεί να επηρεάσουν το είδος του περιβάλλοντος που είναι καταλληλότερο για την ανάπτυξη της ΣΝ και στο παιδί. Οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να αποτελούν απαραίτητη –αλλά όχι επαρκή– προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες: η κοινωνικοποίηση, όπως εξελίσσεται και οικοδομείται σε κάθε οικογένεια, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της ανάπτυξης της ΣΝ

³⁶ Petrides, K.V. – Pita, R. – Kokkinaki, F. (2007), “The location of trait emotional intelligence in personality factor space”, στο *British Journal of Psychology*, 98, pp. 273-289.

στο παιδί. Η κοινωνικοποίηση στο σπίτι καθορίζει την κοινωνική και συναισθηματική ταυτότητα του παιδιού οπωσδήποτε άμεσα, αλλά και έμμεσα, μέσω της κατανόησης από το παιδί των συναισθημάτων και της απόκτησης κοινωνικής γνώσης. Είναι κομβικός ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς παρακολουθούν και ρυθμίζουν τα συναισθήματα του παιδιού. Το παιδί που οι γονείς του παρουσιάζουν θετική δημιουργική συμπεριφορά σε καθημερινή βάση, είναι πιο πιθανό να αναπτύξει τη ΣΝ του και να την ενσωματώσει στην καθημερινή του συμπεριφορά. Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις στην πρακτική ανατροφή του παιδιού (απαγόρευση-συγκατάβαση, ενθάρρυνση-αποθάρρυνση, αυτονομία-επιβολή κ.λπ.) σχετίζονται με την ανάπτυξη της ικανότητας της ψυχολογικής αυτοπαρακολούθησης, αυτορρύθμισης και συναισθηματικής αντίδρασης του παιδιού. Η συζήτηση μέσα στη οικογένεια με θέμα τα συναισθήματα φαίνεται, επίσης, να σχετίζεται –θετικά ή αρνητικά– με τη συναισθηματική πρόοδο του παιδιού, τις κοινωνικές ικανότητες και τις δεξιότητες παρακολούθησης και ρύθμισης των συναισθημάτων του.

3.1. Μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σε αντιστοιχία με τη διατύπωση των θεωριών τους για τη ΣΝ, οι περισσότεροι ερευνητές διατυπώνουν παράλληλα και τις προτάσεις τους για τρόπους μέτρησής της. Συνήθως τα εργαλεία μέτρησης της απόδοσης της ΣΝ βασίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της απόδοσης των συμμετεχόντων, όπως συμβαίνει και με τα αντίστοιχα της διανοητικής νοημοσύνης. Τα εργαλεία αυτά αποτελούνται από ερωτήσεις ή δοκιμασίες τις οποίες καλούνται να επιλύσουν οι συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις τους συγκρίνονται με τα συναινετικά ή/και τα βασισμένα στις απαντήσεις των ειδικών κριτήρια βαθμολόγησης και οδηγούν σε κάποιο μέσο όρο, σε ένα αντίστοιχο αποτέλεσμα (αντικειμενική ΣΝ). Άλλη κατηγορία εργαλείων μέτρησης της ΣΝ (η οποία εμπεριέχεται στα εργαλεία αυτοαναφοράς, στα τεστ των 360 μοιρών, τα οποία βασίζονται σε αναφορές τρίτων όπως λ.χ. δασκάλων, γονέων, προϊσταμένων κ.λπ.), βασίζεται στην εκτίμηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών τα οποία διαθέτουν οι συμμετέχοντες στη μέτρηση της ΣΝ.

Ο Mayer και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησης της ΣΝ, με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων. Τόσο η πρώτη κλίμακα (Multifactor Emotional Intelligence Scale, MEIS, 1999), όσο και το τεστ των Mayer – Salovey – Caruso (Emotional Intelligence Test, MSCEIT, 2000) αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ, όπως τις παρουσιάζουν οι ίδιοι στο δικό τους θεωρητικό μοντέλο. Στην πρόταση των τεσσάρων διαστάσεων βασική ιδέα είναι ότι η ΣΝ πρέπει να εναρμονίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι μετρήσεις MEIS και MSCEIT βαθμολογούν με διάφορους τρόπους:

Με συναινετική βαθμολόγηση (*consensual scoring*): σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους με τις απαντήσεις που προέκυψαν από ένα δείγμα χιλιάδων συμμετεχόντων, παγκοσμίως. Αν το παγκόσμιο δείγμα συμφωνεί ότι λ.χ. ένα πρόσωπο μιας εικόνας εκφράζει χαρά ή λύπη, τότε αυτή είναι και η σωστή απάντηση.

Με ειδική βαθμολόγηση (*expert scoring*): σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους με τις απαντήσεις που δόθηκαν από μια ομάδα 21 ειδικών στον τομέα του συναισθήματος (ψυχολόγων, ψυχιάτρων, φιλοσόφων κ.λπ.). Οι εμπειρογνώμονες εξετάζουν ένα πρόσωπο σε μια φωτογραφία και έπειτα κρίνουν το συναίσθημα το οποίο εκφράζει.

Στην Ελλάδα ερευνητές δοκίμασαν, με βάση το μοντέλο των Mayer και των συνεργατών του, να κατασκευάσουν ένα ανάλογο ελληνικό Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το ΤΕΣΥΝ³⁷. Το τεστ αυτό έχει 91 προτάσεις και 4 υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν την έκφραση, την αξιολόγηση, τον έλεγχο, τη χρήση και την κατανόηση των συναισθημάτων. Στηρίζεται στις πληροφορίες που δίνουν τα ίδια τα άτομα για το πώς αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους ικανότητες και όχι στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων τους.

Ο Reuven Bar-On (1997)³⁸ επικεντρώθηκε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ΣΝ. Το μοντέλο της μέτρησης που προ-

³⁷ Tsaousis, I. – Vakola, M. – Nikolaou, I. (2004), “The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change”, στο *Journal of Managerial Psychology*, 19, pp. 88-110.

³⁸ Bar-On, R. (1997), *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

τείνει, αξιολογεί ένα σύνολο από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες αποδίδει στη ΣΝ, και ανήκει στα λεγόμενα μικτά μοντέλα. Η πρόταση του Bar-On θεωρεί ότι η ΣΝ επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι ικανότητες αυτές οργανώνονται στις πέντε γενικές κατηγορίες της θεωρίας του Bar-On, ενώ η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες.

Σήμερα, ο Bar-On προτείνει το MMP3 (Multifactor Measure of Performance, έκδοση 3.0), το οποίο είναι ένας καινοτόμος τρόπος για να αξιολογήσει κάποιος το πόσο καλά εκτελεί το έργο του σε διάφορους τομείς. Η αυτοαξιολόγηση μέσω αυτού του διαδραστικού προγράμματος αξιολόγησης-ανάπτυξης προσφέρει στη συνέχεια πολύτιμη ανατροφοδότηση, μαζί με προτάσεις που θα βοηθήσουν να εκτελείται η εργασία σε ακόμη υψηλότερο επίπεδο. Ο ερευνητής θεωρεί ότι το MMP3 δεν αποτελεί απλώς δοκιμασία συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά υπερβαίνει την αξιολόγηση EQ³⁹.

Το Τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου (EQ, Emotional Quotient, 1995) που προτείνει ο Goleman στο γνωστό βιβλίο του, στοχεύει να αξιολογήσει τις συναισθηματικές ικανότητες, τις γενικές κοινωνικές ικανότητες και το χαρακτήρα των ατόμων. Περιέχει διάφορες υποκλίμακες σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, την κινητοποίηση των ίδιων των ατόμων για κάποιο στόχο, τη διαχείριση των σχέσεών τους κ.λπ.

Το 2000, οι Boyatzis – Goleman – Rhee⁴⁰ πρότειναν ένα νέο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής επάρκειας, τον Κατάλογο Συναισθηματικής Επάρκειας ECI (Emotional Competence Inventory). Βασίστηκαν στη θεωρία της αποτελεσματικής επίδοσης, η οποία καθιστά λειτουργική την έννοια της ΣΝ μέσω των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που διαθέτουν τα άτομα. Το εργαλείο ECI αναπτύχθηκε ως ένα ερωτηματολόγιο της ΣΝ, το οποίο βασίζεται στις αναφορές τρίτων (συναδέλφων, προϊσταμένων, υφισταμέ-

³⁹ Πρβλ. <http://eqi.org/reuven.htm>.

⁴⁰ Boyatzis, R.E. – Goleman, D. – Rhee, K.S. (2000), “Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory”, στο Bar-On, R. – Parker, J.D.A. (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home school, and in the work*, San Francisco: Jossey-Boss.

νων) για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας των εργαζομένων, των ικανοτήτων δηλαδή που χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση. Το εργαλείο αυτό δίνει πληροφορίες για τα πεδία όπου θεωρείται χαμηλή η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων και χρειάζεται να αναπτυχθεί, προκειμένου να βελτιωθεί η εργασιακή τους απόδοση. Το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει και το προφίλ της συναισθηματικής επάρκειας ενός ολόκληρου οργανισμού ή μιας επιχείρησης, προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να διορθωθούν με τις αναγκαίες παρεμβάσεις.

Το ECI (αργότερα ECI-2) περιλαμβάνει 18 κλίμακες ικανότητας με τέσσερις ερωτήσεις ανά κλίμακα, δηλαδή 72 συνολικά ερωτήσεις. Όλες οι ικανότητες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικές δεξιότητες. Το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσίασε υψηλές τιμές εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε πολυάριθμες μελέτες που προέβλεπαν την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους. Αργότερα (2004), ως συνέχεια αυτής της πρότασης, οι Boyatzis και Sala⁴¹ εντόπισαν ότι οι κλίμακες ικανότητας παρουσιάζουν υψηλές τιμές εσωτερικής συνάφειας, με αποτέλεσμα οι τιμές εγκυρότητας μεταξύ των διάφορων κλιμάκων να είναι πολύ χαμηλές και να μη μπορούν να συγκροτήσουν τις 4 διαφορετικές κατηγορίες ικανοτήτων.

Οι Cooper και Sawaf (1996), κατασκεύασαν μια άλλη κλίμακα, το Χάρτη Συναισθηματικού Δείκτη (EQ Map). Ο χάρτης EQ αξιολογεί ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αποτελείται από 21 κλίμακες και έχει συνολικά 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των σημαντικών διαστάσεων της ΣΝ. Οι σημαντικότερες διαστάσεις της ΣΝ είναι η ανάγνωση των βασικών συναισθημάτων, οι ικανότητες, οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων οι σχετικές με τα συναισθήματα. Ειδικότερα, το εργαλείο EQ Map επιτρέπει τη διερεύνηση της ΣΝ, ξεκινώντας από τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους και προσδιορίζοντας τα ατομικά και διαπροσωπικά στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν, για να οδηγηθούν στην επιτυχία.

Το πιο πρόσφατο (και κατά τα φαινόμενα πιο εύχρηστο) εργαλείο

⁴¹ Boyatzis, R.E. – Sala, F. (2004), “The Emotional Competence Inventory (ECI)”, στο G. Geher (ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers, pp. 147-180.

μέτρησης της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας είναι το Ερωτηματολόγιο TEI Que (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), από τον Petrides και την ομάδα του, το οποίο διατίθεται σήμερα σε 15 γλώσσες. Το τεστ αποτελείται από 15 υποκλίμακες και 153 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις: ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEI Que διερευνήθηκαν σε μελέτη⁴² με γαλλόφωνο πληθυσμό. Εκεί καταγράφεται ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανεμημένα και εμφάνισαν γενικά επαρκή αξιοπιστία. Οι ερευνητές βρήκαν επίσης ότι τα αποτελέσματα του TEI Que ήταν ανεξάρτητα από εκείνα που προέκυψαν από το γνωστικό τεστ του Bar-On στη δοκιμασία του μη λεκτικού συλλογισμού, γεγονός το οποίο ενισχύει την άποψη ότι η ΣΝ είναι περισσότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, παρά ένας τύπος της γνωστικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα του TEI Que συσχετίστηκαν θετικά με ορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως την αισιοδοξία, την ευχαρίστηση, την ειλικρίνεια, την ευσυνειδησία, αλλά και αρνητικά με άλλους παράγοντες, όπως την αλεξιθυμία και τη νεύρωση. Το 2007 έγινε η προσαρμογή του τεστ αυτού στα ελληνικά⁴³.

Άλλες προτάσεις για μέτρηση της ΣΝ είναι η Κλίμακα Αλεξιθυμίας TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale), η κλίμακα LEAS, το τεστ του Schutte, το EKT και το ACES.

Η Κλίμακα Αλεξιθυμίας TAS-20 προέρχεται από το Τορόντο (Toronto Alexithymia Scale) και κατασκευάστηκε από τους G.J. Taylor, D. Ryan και R.M. Bagby το 1985. Η Κλίμακα TAS μετρά τις ατομικές διαφορές ως προς τη δυσκολία των ατόμων να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους και να διακρίνουν μεταξύ συναισθημάτων και σωματικών αισθήσεων που προκύπτουν μετά από μια συναισθηματική διέγερση, και τη δυσκολία τους να περιγράψουν τα συναισθήματά τους σε άλλους. Οι αλεξιθυμικοί, εκτός από τη δυσκολία που έχουν με τα δικά τους συναισθήματα, παρουσιάζουν και δυσκολία στο να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων, με απο-

⁴² Petrides, K.V. – Pérez-González, J.C. – Furnham, A. (2007), “On the Criterion and Incremental Validity of Trait Emotional Intelligence”, στο *Cognition and Emotion*, 21, pp. 26-55.

⁴³ Petrides – Pita – Kokkinaki (2007), ό.π.

τέλεσμα να μη διαθέτουν συναισθηματική κατανόηση και να είναι αναποτελεσματικοί στη ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων. Τα παραπάνω ερευνητικά συμπεράσματα εξηγούν τη στενή σχέση της ικανότητας των ατόμων να προσδιορίζουν τα δικά τους συναισθήματα και της ικανότητάς τους να προσδιορίζουν τα συναισθήματα των άλλων.

Η κλίμακα LEAS (Levels of Emotional Awareness Scale) από τους Lane et al., (1990)⁴⁴ αποτελείται από 20 κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες περιγράφουν τον χαρακτήρα του ατόμου που συμπληρώνει την κλίμακα και ένα άλλο άτομο, και αφορούν τέσσερις τύπους συναισθημάτων: το θυμό, το φόβο, την ευτυχία και τη θλίψη. Οι συμμετέχοντες διαβάζουν μια ιστορία και πρέπει να απαντήσουν σε μια ερώτηση του τύπου: «πώς θα αισθανόσαστε σε μια παρόμοια περίπτωση;» ή «πώς θα αισθανόταν το άλλο άτομο;». Στη συνέχεια πρέπει να περιγράψουν για κάθε ιστορία τα προσδοκώμενα συναισθήματά τους, αλλά και εκείνα τα οποία θεωρούν ότι θα ένιωθαν οι άλλοι. Η βαθμολογία κυμαίνεται από τη χαμηλή συναισθηματική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων (όταν δεν νιώθουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους τα κατάλληλα για την περίπτωση συναισθήματα), μέχρι την υψηλή συναισθηματική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων (όταν νιώθουν τα κατάλληλα συναισθήματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας).

Ο N. Schutte και οι συνεργάτες του⁴⁵ ανέπτυξαν και επικύρωσαν μια κλίμακα που μετρά «το ομοιογενές κατασκευάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης». Η κλίμακα SSEIT (Schutte Self report Emotional Intelligence Test) μετρά έναν συνολικό γενικό συναισθηματικό παράγοντα και περιλαμβάνει 33 δηλώσεις του τύπου: «έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου», «γνωρίζω για ποιο λόγο αλλάζουν τα συναισθήματά μου» ή «είναι εύκολο να με εμπιστεύονται

⁴⁴ Lane, R. – Quinlan, D. – Schwartz, G. – Walker, P. – Zeitlin, S. (1990), “The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion”, στο *Journal of Personality Assessment* 55, pp. 124-134.

⁴⁵ Schutte, N.S. – Malouff, J.M. – Hall, L.E. – Haggerty, D.J. – Cooper, J.T. – Golden, C.J. et al. (1998), “Development and validation of a measure of emotional intelligence”, στο *Personality and Individual Differences*, 25, pp. 167-177 και Schutte, N.S. – Malouff, J.M. – Bobik, C. – Coston, T.D. – Greeson, C. – Jedlicka, C. – Rhodes, E. – Wendorf, G. (2001), “Emotional Intelligence and Interpersonal Relations”, στο *Journal of Social Psychology*, 141(4), pp. 523-536.

οι άλλοι» κ.λπ. Οι συμμετέχοντες απαντούν στις δηλώσεις αυτές συμπληρώνοντας μια 5βάθμια κλίμακα, ενώ από το άθροισμα των απαντήσεων εξάγεται το συνολικό αποτέλεσμα.

Στις προτάσεις για μέτρηση της ΣΝ εντάσσονται και τα εξελικτικά τεστ, τα οποία αξιολογούν τις συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, τη συναισθηματική τους αντίληψη και την ικανότητά τους να ονομάζουν τα διάφορα συναισθήματα, αλλά και την ικανότητά τους να τα συνταιριάζουν. Το ACES τεστ (Assessment of Children's Emotion Skills)⁴⁶, περιέχει τρεις υποκλίμακες: την υποκλίμακα των εκφράσεων του προσώπου (μέσα από 26 φωτογραφίες τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν ποια από τα πρόσωπα που βλέπουν είναι ευτυχισμένα, λυπημένα, τρελά, φοβισμένα ή δεν εκφράζουν κανένα συναίσθημα), την υποκλίμακα των κοινωνικών καταστάσεων (περιλαμβάνει 15 σύντομες περιγραφές διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων) και την υποκλίμακα της κοινωνικής συμπεριφοράς (περιέχει επίσης 15 σύντομες περιγραφές διάφορων συμπεριφορών). Τα παιδιά απαντούν σε κάθε υποκλίμακα, αφού εκτιμήσουν το συναίσθημα του βασικού χαρακτήρα, όπως αυτός αναδεικνύεται από την κάθε περιγραφή ή φωτογραφία. Στο τέλος, υπολογίζεται ένα συνολικό αποτέλεσμα για το βαθμό της συναισθηματικής γνώσης τον οποίο διαθέτει το παιδί.

3.2. Κριτική στη συναισθηματική νοημοσύνη

Η εισαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της επιστήμης της Ψυχολογίας και κάθε συζήτηση γύρω από αυτήν (θεωρίες, μετρήσεις κ.λπ.) έχει χαρακτηριστεί υποτιμητικά ως «λαϊκή ψυχολογία». Η κριτική απέναντί της επικεντρώνεται κυρίως στο ότι δε μπορεί να διαθέτει θεωρητική θεμελίωση και δεν είναι δυνατόν να αναγνωριστεί ως μορφή ευφυίας. Η κριτική έχει να κάνει τόσο με τις θεωρίες, την υπόστασή τους και τις αντίστοιχες προτάσεις για αξιο-

⁴⁶ Trentacosta, C.J. – Izard, C.E. (2007), “Kindergarten children’s emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade”, στο *Emotion*, 7(1), pp. 77-88 και
Izard, C.E. – King, K.A. – Trentacosta, C.J. – Laurenceau, J.P. – Morgan, J.K. – Krauthamer-Ewing, E.S. et al. (2008), “Accelerating the development of emotion competence in HeadStart children”, στο *Development & Psychopathology*, 20, pp. 369-397.

λόγηση της ΣΝ όσο και με τα πρόσωπα που διατυπώνουν τις θεωρίες αυτές.

Το 1998 ο H. Eysenck⁴⁷ γράφει ότι η περιγραφή του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη περιέχει αναπόδεικτες θεωρήσεις σχετικά με τη νοημοσύνη γενικά και πως αντίκειται σε ό,τι οι ερευνητές προσδοκούν, όταν μελετούν τύπους ευφυίας. Θεωρεί ότι η θεωρία είναι χτισμένη πάνω σε κινούμενη άμμο, χωρίς ίχνος επιστημονικής βάσης.

Παρομοίως ο E. Locke⁴⁸ ισχυρίζεται ότι η γενική ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι από μόνη της μια παρερμηνεία της δομής της ευφυίας και προτείνει μια εναλλακτική ερμηνεία, λέγοντας ότι η ΣΝ δεν είναι μια διαφορετική μορφή ή τύπος ευφυίας, αλλά μια ευφυία εφαρμοσμένη σε ένα συγκεκριμένο τομέα της ζωής· στα συναισθήματα. Μάλιστα προτείνει τον επανακαθορισμό της ονομασίας της και την αναφορά της στο εξής ως μιας απλής δεξιάτητας.

Με δεδομένο ότι στην Ψυχολογία είχαν καθιερωθεί και παγιωθεί θεωρητικά διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε παράγοντες όπως οι ικανότητες και τα συναισθήματα, οι δεξιότητες και οι συνήθειες, οι συμπεριφορές και οι αξίες, κάποιοι ερευνητές θεώρησαν ότι ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» συγχέει τέτοιες έννοιες και ορισμούς.

Ο A. Grant⁴⁹ αντιμετωπίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα επιθυμητό ηθικό προσόν, αλλά όχι ως δεξιότητα. Υποστηρίζει ότι μια ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μόνο εργαλείο για την επίτευξη στόχων, αλλά έχει μια σκοτεινή πλευρά: μπορεί να είναι εργαλείο για τη χειραγώγηση των άλλων, αφαιρώντας τους την ικανότητα να σκεφτούν λογικά.

Το 2005, ο F. Landy⁵⁰ γράφει ότι οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί (μέχρι τότε) σχετικά με την ΣΝ έχουν ελάχιστη εγκυρότητα και προσθέτουν ελάχιστα ή και καθόλου στην εξήγηση ή στην πρόβλεψη κοι-

⁴⁷ Eysenck, H. (1998), *Intelligence: a new look*, Routledge, Taylor and Francis Group, London-NY.

⁴⁸ Locke, E.A. (2005), "Why emotional intelligence is an invalid concept", στο *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), pp. 425-431.

⁴⁹ Grant, A. (2014), "The Dark Side of Emotional Intelligence", *The Atlantic*, στο <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/01/the-dark-side-of-emotional-intelligence/282720/>.

⁵⁰ Landy, F.J. (2005), "Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence", στο *Journal of Organizational Behavior* 26 (4), pp. 411-424.

νών αποτελεσμάτων στην ακαδημαϊκή και στην εργασιακή επιτυχία. Παράλληλα, επισημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, ως έννοια σχετική με την επαγγελματική επιτυχία, βρίσκεται εκτός του τυπικού επιστημονικού τομέα. Μεγάλο μέρος των δεδομένων που είναι απαραίτητα για την επίδειξη της μοναδικής συσχέτισης μεταξύ της ΣΝ και της συμπεριφοράς που σχετίζεται με την εργασία φαίνεται να βρίσκεται σε ιδιόκτητες βάσεις δεδομένων, εμποδίζοντας αυστηρές δοκιμές των συσκευών μέτρησης ή της μοναδικής προγνωστικής τους αξίας. Για τους λόγους αυτούς, καταλήγει ο Landy, οποιεσδήποτε αξιώσεις για την αξία της ΕΙ στο περιβάλλον εργασίας δε μπορούν να υφίστανται κάτω από το επιστημονικό μανδύα.

Κριτική υπάρχει και στις προτάσεις μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες από τις κριτικές αυτές.

Σε μελέτη του ο R. Roberts και οι συνεργάτες του⁵¹ τονίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως μετριέται από το τεστ των Mayer-Salovey-Caruso, είναι δυνατό να καταμετρά μόνο τη συμφωνία. Το επιχείρημα έχει ως βάση την προσέγγιση του τεστ στην ομοφωνία και το γεγονός ότι τα σκορ του τεστ είναι αρνητικά διανεμημένα, εφόσον διαφοροποιούνται περισσότερο ανάμεσα στους ανθρώπους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, παρά σε ανθρώπους με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο N. Brody⁵² ισχυρίζεται ότι, σε αντίθεση με τα τεστ που μετρούν τη γνωστική ικανότητα, το παραπάνω τεστ δοκιμάζει τη γνώση των συναισθημάτων, αλλά όχι την ικανότητα να εκτελεί κανείς εργασίες που είναι σχετικές με την γνώση που προσεγγίστηκε. Το κύριο επιχείρημά του είναι ότι, ακόμα και αν κάποιος γνωρίζει πώς πρέπει να συμπεριφερθεί σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση, αυτό δε σημαίνει ότι μπορεί πραγματικά να συμπεριφερθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Το 2004, το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (National Institute of Child Health and Human

⁵¹ Roberts, R.D. – Zeidner, M. – Matthews, G. (2001), “Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions”, στο *Emotion* 1, pp. 196-231.

⁵² Brody, N. (2004), “What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not”, στο *Psychological Inquiry* 15 (3), pp. 234-238.

Development) των ΗΠΑ, αναγνωρίζοντας την έντονη διάσταση απόψεων στο ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρεί ότι η κοινότητα ψυχικής υγείας χρειάζεται να συμφωνήσει σε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την περιγραφή της καλής ψυχικής υγείας και την περιγραφή των θετικών ψυχικών καταστάσεων διαβίωσης. Για το λόγο αυτό προτείνει την ανάγκη για συναίνεση σχετικά με την έννοια της θετικής ψυχολογικής υγείας (στην οποία συμπεριλαμβάνει την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη), η οποία θα μπορούσε να δημιουργήσει δοκιμαστικές υποθέσεις και να διευκολύνει τη βιοϊατρική έρευνα⁵³.

Το ζήτημα που τέθηκε στην εκκίνηση της ενότητας 3.2., δηλαδή τον αν τελικά σήμερα η συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιστημονικό πεδίο ή ως «λαϊκή ψυχολογία», φαίνεται να παραμένει. Ωστόσο, οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η ΣΝ αποτελεί πλέον επιστημονικό κλάδο, εφόσον, παρά την κριτική που υφίσταται (κάτι που συμβαίνει σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους), η εμφάνισή της ήδη αποτελεί έναυσμα για συζήτηση στον ακαδημαϊκό χώρο, γιατί θεωρείται πλέον δεδομένο ότι οι έρευνες για την ΣΝ λειτουργούν με απόλυτα επιστημονική ερευνητική μεθοδολογία. Μέσω αυτής της διττής διαδικασίας το εννοιολογικό πλαίσιο της ΣΝ διαρκώς φιλτράρεται, ανατροφοδοτείται και σταδιακά αποκρυσταλλώνεται, μέχρι να αποκτήσει την τελική του μορφή. Σήμερα πλέον φαίνεται ότι επιφυλάξεις όπως αυτή που διατυπώνουν οι Kaufman – Kaufman⁵⁴ αρκετά χρόνια πριν (ουσιαστικά λίγο μετά τη γέννηση της ΣΝ), ότι η θεωρία δεν έχει ακόμη ωριμάσει αρκετά για την εφαρμογή της για κλινικούς, εργασιακούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς, δεν πρέπει να υφίστανται.

Μια επιγραμματική επισκόπηση του κεφαλαίου παρουσιάζεται στον πίνακα:

⁵³ Βλ. λεπτομέρειες στην ιστοσελίδα του συγκεκριμένου Ινστιτούτου: web.archive.org/web/20090712095551/http://www.nichd.nih.gov/about/overview/advisory/nmrrab/minutes/2004dec.cfm.

⁵⁴ Kaufman, J.C. – Kaufman, A.S. (2001), “Time for the changing of the guard: a farewell to short forms of intelligence tests”, στο *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19, pp. 245-267.

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕΤΡΗΣΗΣ
1990	Mayer – Salovey – Caruso	MEIS-MSCEIT
1995	Goleman και άλλοι	ECU
1997	Bar-On	EG-i
1997	Cooper	EQ Map
2000	Petrides – Furnham	TEI Que

Στη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι, με επίκεντρο κυρίως τη θεωρία του Goleman, έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα πολλές θεωρίες, οι οποίες περιστρέφονται κυρίως γύρω από τα βασικά σημεία που προβάλλει ο Goleman, με μικρές διαφοροποιήσεις, κριτική, ενστάσεις ή τροποποιήσεις. Η αλήθεια είναι ότι η τόσο έντονη ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και η τεράστια συζήτηση γύρω από αυτήν ξεκίνησαν με τη μορφή (η οποία παραμένει μέχρι σήμερα) μιας «μόδας» με δυναμική, μιας «τάσης» με τεράστια επίδραση στους πολίτες του νεοφιλελεύθερου πολιτικού σκηνικού των ΗΠΑ και με χρησιμότητα κυρίως στο έντονα ανταγωνιστικό πεδίο της επαγγελματικής-επιχειρηματικής αποδοτικότητας και ανέλιξης. Μια τέτοιου είδους «εμπορική» προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία καθορίζει τα όρια του επαγγελματικού ανταγωνισμού και συντηρείται μέσα σ' αυτά, δεν αφορά το βιβλίο αυτό. Από τη στιγμή όμως που μέσα από την έρευνα εντοπίζονται στοιχεία, τα οποία όντως ενυπάρχουν στον άνθρωπο από την παιδική του ηλικία, και εφόσον τα στοιχεία αυτά αποδεικνύεται ότι μπορεί να έχουν κομβική επίδραση στη μάθηση και στην κατανόηση, αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά του ανθρώπου, τότε η ΣΝ έχει θέση, και μάλιστα σημαντική, στο χώρο της Εκπαίδευσης και στη Διδακτική της Ιστορίας.

Δεδομένου ότι η διεθνής βιβλιογραφία (βιβλία και άρθρα) για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πλέον χαώδης, καταγράφονται εδώ ενδεικτικά οι σχετικές εκδόσεις στα ελληνικά, από το 2010 κι έπειτα:

Dann, J. (2010), Συναισθηματική νοημοσύνη, Direction Εκδοτικός Οργανισμός, Αθήνα.

Πλατσίδου, Μ. (2010), Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά

μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία, Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011), Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη· Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, Γρηγόρης, Αθήνα.

Gottman, J. (2011), Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένα πρακτικός οδηγός για γονείς, Πεδίο, Αθήνα.

Goleman, D. (2011α), Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας, Πεδίο, Αθήνα.

Goleman, D. (2011β), Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ», Πεδίο, Αθήνα.

Παππά, Β. (2013), Η λογική των συναισθημάτων· Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη, Οκτώ, Αθήνα.

Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, Α. (2014), Οδηγός συναισθηματικής νοημοσύνης, Μέγανδρος, Αθήνα.

Walton, D. (2016), Συναισθηματική νοημοσύνη· Πρακτικός οδηγός, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Goleman, D. (2016), Focus: Η εστίαση της προσοχής· Το κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης, Πεδίο, Αθήνα.

David, S. (2017), Συναισθηματική ευελιξία· Η συνέχεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, Πεδίο, Αθήνα.

Διαπροσωπική-κοινωνική νοημοσύνη

Ο όρος κοινωνική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον J. Dewey (1909) και τον H.G. Lull (1911) (Kihlstrom-Cantor, 564). Ωστόσο, με την έννοια ασχολείται για πρώτη φορά βαθύτερα ο E. Thorndike, το 1920, όταν αναφέρεται στην «ικανότητα να καταλαβαίνεις και να διαχειρίζεσαι άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια, να δρας σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις» (Thorndike, 1920).

Ο H. Gardner την εκλαμβάνει και την περιγράφει ως διαπροσωπική νοημοσύνη, δηλαδή ως την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους άλλους ανθρώπους, να επισημαίνει τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους, να αναγνωρίζει τις προθέσεις και τις επιθυμίες τους, να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους, γενικά να αλληλεπιδρά ομαλά με τους άλλους. Μάλιστα, τη θεωρεί απαραίτητη δεξιότητα για τους δασκάλους, στους ηγέτες, αλλά και στους γονείς.

Πρόσφατες έρευνες (2012, TRACOM⁵⁵) καταλήγουν σε ένα μο-

⁵⁵ Ο Όμιλος TRACOM είναι «Εταιρία Κοινωνικής Νοημοσύνης», όπως επιγράφεται (Tracom, The Social Intelligence Company). Ιδρύθηκε στις ΗΠΑ το 1961, με σκοπό να «αλλάξει τον κόσμο, βοηθώντας άτομα και οργανισμούς να επιτύχουν το όραμά τους». Αξιοποιώντας μελέτες και έρευνες της Νευροεπιστήμης, της Ψυχολογίας και της Ιατρικής, η εταιρεία έχει στόχο να επινοήσει και να προτείνει τεχνικές και μεθόδους, με τις οποίες θα μπορεί να αναπτυχθεί η κοινωνική νοημοσύνη των ατόμων. Είναι ουσιαστικά μια εμπορική οργάνωση, που απευθύνεται κυρίως σε εταιρίες με ανθρώπινο δυναμικό, με σκοπό να αναβαθμίσει τις ατομικές και συλλογικές επιδόσεις με «αναπτυξιακές λύσεις, που βασίζονται σε διαπροσωπικές δεξιότητες και καλύπτουν βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου, όπως το στυλ συμπεριφοράς, η συναισθηματική νοημοσύνη και η νοημοσύνη». Με την εστίαση στα τρία αυτά στοιχεία, «κάθε άτομο μπορεί να μάθει να ευδοκιμεί στο χώρο εργασίας, και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ραγδαίες τεχνολογικές και οργανωτικές αλλαγές». Η εταιρία θεωρεί ότι «η κοινωνική νοημοσύνη είναι η ρεαλιστική έκφραση των πραγματικών δυνατοτήτων ατόμων, ομάδων και ολόκληρων οργανισμών».

ντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) νεότερης γενιάς, τη λεγόμενη **συμπεριφορική νοημοσύνη**. Η συμπεριφορική νοημοσύνη δίνει έμφαση στη συμπεριφορά, στις εξωτερικές ενέργειες που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν οι άλλοι, θεωρώντας ότι οι ενέργειες αυτές δημιουργούν αντικειμενικά και μετρήσιμα οφέλη. Μέσα από τις έρευνες της εταιρίας άρχισε να διαφαίνεται μια διάκριση μεταξύ της κλασικής συναισθηματικής νοημοσύνης (η οποία είναι κυρίως η συναισθηματική αυτογνωσία και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων) και της συμπεριφορικής (κοινωνικής) νοημοσύνης, που αντιπροσωπεύει δεξιότητες που επηρεάζουν άμεσα τους άλλους, με άμεση επίδραση τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική αποτελεσματικότητα. Κατά τους ερευνητές, αυτό συμβαίνει επειδή η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εσωτερική (συμβαίνει μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο), ενώ η συμπεριφορική νοημοσύνη είναι εξωτερική· είναι αυτό που οι άνθρωποι μπορούν να δουν και να αντιμετωπίσουν.

Η πιο πρόσφατη (2017) προσέγγιση του όρου: «κοινωνική νοημοσύνη είναι η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των σχέσεων με άλλους ανθρώπους» (Eggen-Kauchak, 741).

Η θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης του Daniel Goleman περιγράφεται στο βιβλίο του «Κοινωνική Νοημοσύνη, η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων» (2006, ελλ. 2012). Αποτελεί ουσιαστικά προέκταση της θεωρίας του ίδιου για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο ερευνητής θεωρεί ότι, κατ' αντιστοιχία με τη η συναισθηματική νοημοσύνη (που σχετίζεται με την ψυχολογία του ατόμου, εφόσον μέσω της αυτογνωσίας και της αυτο-ρύθμισης στοχεύει στην προσωπική αποδοτικότητα), η κοινωνική νοημοσύνη, εμπεριέχει την κοινωνική επίγνωση και την κοινωνική ευχέρεια, με τις οποίες επιτυγχάνεται μια ομαλή αλληλεπίδραση με τους άλλους, μια γόνιμη επικοινωνία και τελικά η κοινωνική αποδοτικότητα.

Διερευνώντας την κοινωνική νοημοσύνη ο Goleman αναφέρεται στα ευρήματα της κοινωνικής νευροεπιστήμης. Θεωρεί ότι «ο εγκέφαλός μας είναι κοινωνικός» και «είμαστε συνδεδεμένοι για να επικοινωνούμε». Αυτό καταδεικνύουν οι νευροαπεικονιστικές μέθοδοι, παρουσιάζοντας την πληθώρα των εγκεφαλικών περιοχών που ενεργοποιούνται όταν συμμετέχουμε σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα δυο, λοιπόν, βασικά συστατικά της πρότασης του Goleman

για την κοινωνική νοημοσύνη είναι η Κοινωνική Επίγνωση (Social Awareness) και η Κοινωνική Ευχέρεια (Social Facility). Το καθένα από αυτά εμπεριέχει επιμέρους ιδιότητες, που διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η Κοινωνική Επίγνωση αφορά την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του άλλου, το τι αισθάνεται και τι σκέφτεται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και την κατανόηση περισσότερο σύνθετων κοινωνικών περιστάσεων. Η Κοινωνική Επίγνωση συνδέεται άμεσα με το πολιτισμικό υπόβαθρο του ατόμου, καθώς υπάρχουν πολιτισμοί, όπου η μη λεκτική επικοινωνία είναι περισσότερο έντονη και συνεπώς η κατανόησή τους προϋποθέτει σημαντικά επίπεδα κοινωνικής νοημοσύνης, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Wawra, 164).

Για τον Goleman η Κοινωνική Επίγνωση δομείται από τέσσερα στοιχεία:

α) την Πρωτογενή Ενσυναίσθηση (Primal Empathy), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του άλλου, όταν υποδηλώνονται με μη λεκτικές οδούς. Η ενσυναίσθηση αυτή συμβαίνει άμεσα και αυθόρμητα: το άτομο δεν σταματά να στέλνει μη λεκτικά σήματα, ακόμα και αν προσπαθεί να αποκρύψει τα συναισθήματά του, ενώ και η ανάγνωσή τους από τον άλλο γίνεται ενστικτωδώς. Για τη μέτρηση της συγκεκριμένης ικανότητας προτείνονται δοκιμασίες με βάση την δυνατότητα αντίληψης των μη λεκτικών ενδείξεων.

β) την Εναρμόνιση (Attunement), η οποία σηματοδοτεί το συντονισμό με το συνομιλητή μας: αυτό επιτυγχάνεται με την επικέντρωση της προσοχής μας σε αυτόν, σε μια προσπάθεια ουσιαστικής κατανόησης και επικοινωνίας μαζί του. Ουσιαστικά είναι η ικανότητα ενός καλού ακροατή, που σέβεται την άποψη του συνομιλητή του πριν διατυπώσει την προσωπική του γνώμη και με τον τρόπο αυτό θέτει τις βάσεις για αποτελεσματική επικοινωνία.

γ) την Ενσυναισθητική Ακρίβεια (Empathic Accuracy). Αυτή σχετίζεται άμεσα με την Πρωτογενή Ενσυναίσθηση και αφορά όχι μόνο την αναγνώριση των μη λεκτικών ενδείξεων, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και του τρόπου σκέψης του άλλου.

δ) την Κοινωνική Γνώση (Social Cognition). Η κοινωνική γνώση

περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων του ατόμου για τη λειτουργία του κοινωνικού κόσμου: ο τρόπος συμπεριφοράς σε μια κοινωνική περίσταση, οι κανόνες ηθικής, η αναγνώριση του κοινωνικού πλαισίου και η αποκωδικοποίηση των κοινωνικών ρόλων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου αποτελούν θεμελιώδεις πτυχές της κοινωνικής νοημοσύνης και απαραίτητα εφόδια για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων.

Η Κοινωνική Ευχέρεια εμφανίζεται δευτερογενώς και προϋποθέτει την κατάκτηση της Κοινωνικής Επίγνωσης. Εφόσον το άτομο έχει κατανοήσει –μέσω της Κοινωνικής Επίγνωσης– τα στοιχεία της κοινωνικής περιστασης, θα αντιδράσει –μέσω της Κοινωνικής Ευχέρειας– απέναντι στο συνομιλητή του.

Την Κοινωνική Ευχέρεια συγκροτείται από τα εξής στοιχεία:

α) τον Συγχρονισμό (Synchrony), που αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση και των υπόλοιπων στοιχείων της Κοινωνική Ευχέρειας. Περιλαμβάνει το σύνολο των μη λεκτικών σημάτων που θα επιλέξει το άτομο για την αλληλεπίδρασή του με τον συνομιλητή. Η επιλογή των κατάλληλων μη λεκτικών σημάτων οδηγεί σε μια θετική αλληλεπίδραση και μια παραγωγική επικοινωνία. Η απουσία αυτής της ικανότητας αποτελεί ένα είδος δυσλεξίας, τη «δυσσημία», όπου το άτομο αδυνατεί να αποκωδικοποιήσει τις μη λεκτικές ενδείξεις και να συγχρονιστεί με το συνομιλητή του. Κατά τον Goleman, τα αίτια της πιθανής απουσίας της συγκεκριμένης ικανότητας είναι περισσότερο περιβαλλοντικά και μπορεί να οφείλονται σε φτωχό σε ερεθίσματα και δυνατότητες επικοινωνίας περιβάλλον ή σε συναισθηματικά τραύματα. Η αντιμετώπιση της στρέφεται στην εκμάθηση και στην αποτελεσματική χρήση στοιχείων, όπως οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής και η οπτική επαφή σε βαθμό που να λειτουργούν αυτόματα και αυθόρμητα.

β) την Αυτοπαρουσίαση (Self-presentation), η οποία σχετίζεται με τη χαρισματική προσωπικότητα και υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου να παρουσιάσει τον εαυτό του με τρόπο που θα αφήσει τις εντυπώσεις που επιθυμεί. Απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής είναι η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα απόκρυψης συγκεκριμένων συναισθημάτων, ενώ η εκφραστικότητα και η ευφράδεια του λόγου σίγουρα ενισχύουν την Αυτοπαρουσίαση.

γ) την Επιρροή (Influence). Η Επιρροή είναι η ικανότητα του ατόμου να διαμορφώσει το αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για την επίτευξη της Επιρροής, απαιτούνται οι όροι της Κοινωνικής Επίγνωσης του Goleman (ενσυναίσθηση, κοινωνική γνώση, αυτοέλεγχος), ενώ θεωρούνται σημαντικά τόσο η εξισορρόπηση μεταξύ εκφραστικότητας και διακριτικότητας, όσο και η προσαρμογή στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον.

δ) το Ενδιαφέρον (Concern). Σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση αποτελούν κίνητρα που ενεργοποιούν τη βοήθεια προς αυτόν που έχει ανάγκη. Ο Goleman σημειώνει ότι το Ενδιαφέρον αντανακλά την ικανότητά μας για συμπόνια, για αυτό και η ελλιπής καλλιέργεια της προσοχής και του ενδιαφέροντος από την παιδική ηλικία ενδέχεται να οδηγήσει σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Goleman, 2006/2012, σσ. 120-138).

Την ίδια χρονιά που ο D. Goleman δημοσιεύει την «Κοινωνική νοημοσύνη», ο K. Albrecht⁵⁶ εκδίδει το βιβλίο του *Social Intelligence, The New Science of Success* (Κοινωνική Νοημοσύνη· η Νέα Επιστήμη της Επιτυχίας). Στο βιβλίο αυτό περιγράφει το μοντέλο «S.P.A.C.E» σχετικά με την κοινωνική νοημοσύνη· πρόκειται για μία θεωρητική κατασκευή, που επιχειρεί να περιγράψει την κοινωνική νοημοσύνη και ταυτόχρονα να την αξιολογήσει και να προτείνει τρόπους για την ανάπτυξής της, σε προσωπικό επίπεδο, με στόχο την κοινωνική αποδοτικότητα.

Για τη συγκρότηση της θεωρίας του ο Albrecht στηρίχθηκε σε δύο προϋπάρχουσες θεωρίες για τη νοημοσύνη, τις οποίες εξετάζει με κριτικό τρόπο προκειμένου να διαχωρίσει και να εξαλείψει τα προβληματικά στοιχεία που εντοπίζει. Η μία είναι η «Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης» του Gardner, από την οποία υιοθετεί την άποψη ότι η συμβατική έννοια και μέτρηση της νοημοσύνης δεν κατορθώνει να περιλάβει όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης και προχωρά στην υπέρβαση της νοημοσύνης ως γνωστικής ικανότητας. Ο Albrecht θεωρεί δυσδιάκριτα τα επιμέρους είδη νοημοσύ-

⁵⁶ Ο Karl Albrecht είναι Αμερικανός Φυσικός, εκτελεστικός σύμβουλος διαχείρισης στο Σαν Ντιέγκο της Καλιφόρνια και συγγραφέας περισσότερων από 20 βιβλίων με επαγγελματικές συμβουλές για οργανωτικές επιδόσεις και επιχειρηματική στρατηγική. Στις ΗΠΑ θεωρείται ένας από τους εκατό κορυφαίους της σκέψης, στον τομέα των επιχειρήσεων και κυρίως στο πεδίο της ηγεσίας.

νης του Gardner και επικεντρώνεται στην κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης νοημοσύνης. Η δεύτερη είναι η «Θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης» του Goleman. Με βάση τις δυο αυτές θεωρίες ο Albrecht προσπαθεί να διαμορφώσει και να προτείνει έναν νέο ορισμό για την κοινωνική νοημοσύνη, ο οποίος να σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για καλή συναναστροφή και αποδοτική συνεργασία με τους άλλους. Θεωρεί ότι ένα άτομο με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη κατορθώνει να έλκει (magnetic) τους άλλους, ενώ η χαμηλή κοινωνική νοημοσύνη έχει ως αποτέλεσμα την απώθηση των άλλων (anti-magnetic). Με τον τρόπο αυτό, κατά τον Albrecht, δημιουργούνται οι «τοξικές συμπεριφορές», που οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα (ανεπάρκεια, θυμός, απογοήτευση, ενοχή). Την ίδια στιγμή μπορούν να δημιουργηθούν και οι «συμπεριφορές πνευματικής ικανοποίησης» (nourishing behaviours), οι οποίες προκαλούν σκέψεις ότι κάποιος είναι άξιος, ικανός, αγαπητός και αξιολάτρευτος.

Το μοντέλο της κοινωνικής νοημοσύνης του Albrecht βασίζεται σε πέντε διαφορετικές και αλληλοσυνδεόμενες μεταβλητές, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη νοημοσύνη. Αυτές είναι οι εξής:

α) Επίγνωση της κατάστασης (Situational awareness)

Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις και τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Η αναγνώριση αυτή συντελείται μέσω της ερμηνείας των συναισθημάτων, των κινήτρων και των επιθυμιών των άλλων. Σημαντικό για την Επίγνωση της κατάστασης είναι το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται μια συμπεριφορά, εφόσον είναι αυτό που την καθορίζει. Τα τρία είδη πλαισίου που προτείνει ο Albrecht είναι το Πλαίσιο της Απόστασης (Proxemic Context), το Συμπεριφορικό Πλαίσιο (Behavioral Context) και το Σημασιολογικό Πλαίσιο (Semantic Context).

Το Πλαίσιο της Απόστασης αναφέρεται στη δυναμική του φυσικού χώρου, εκεί όπου συντελείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση στην επίδραση αυτού του χώρου στη συμπεριφορά και στο αποτέλεσμα της επικοινωνίας. Στη διαμόρφωση αυτής της δυναμικής σημαντικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος (ύπαρξη ή μη θορύβου, ένταση φωτός κ.λπ.) και γενικά το είδος του χώρου στο οποίο διαβιώνει και κινείται το άτομο. Ανάλογα με το χώρο αλληλεπίδρασης απαιτούνται διαφορετικά επίπεδα συμπεριφοράς και

κοινωνικής νοημοσύνης. Το Συμπεριφορικό Πλαίσιο περιλαμβάνει το πολιτισμικό κεφάλαιο, τις στάσεις των ατόμων σε συνδυασμό με τα συναισθήματα που βιώνουν τη δεδομένη στιγμή και τα κίνητρα που τους ωθούν στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η γόνιμη επικοινωνία και η αποφυγή συγκρούσεων εξαρτάται από την ομοιομορφία του καταμερισμού των παραπάνω στοιχείων στους συνομιλητές. Σε περίπτωση διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι αναγκαίος ο προσεκτικότερος χειρισμός της κατάστασης, καθώς οι συνομιλητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και ακολουθούν διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες. Το Σημασιολογικό Πλαίσιο στηρίζεται στην ψυχολογία της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία οι λέξεις δεν είναι απλές αναπαραστάσεις συμβόλων, αλλά εμπεριέχουν πολλαπλές σημασίες και κρυφά ή φανερά νοήματα, τα οποία μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις προθέσεις του ομιλητή. Τα γλωσσικά πρότυπα που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως δηλωτικά του κοινωνικοπολιτισμικού status και του είδους της σχέσης των ατόμων που αλληλεπιδρούν.

β) Παρουσία (Presence)

Περιλαμβάνει τα σήματα που μεταδίδουμε στους άλλους, μέσω των λεκτικών και των μη λεκτικών οδών επικοινωνίας, όπως οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και ο χρωματισμός της φωνής. Τα σήματα αυτά καθορίζουν το πόσο προσιτό είναι το άτομο και επιτρέπουν την αξιολόγηση και τη βαθύτερη κατανόησή του από τους άλλους. Τα άτομα με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη εκφράζουν ευγένεια και φιλικότητα, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στο συνομιλητή, ενώ αντίθετα άτομα συνεσταλμένα και ανασφαλή δυσκολεύονται να κερδίσουν την αναγνώριση από τους άλλους.

Στο πλαίσιο της Παρουσίας, ο Albrecht διερευνά και την επίδραση του Χαρίσματος, διακρίνοντάς το, με βάση την επιρροή που ασκεί στους άλλους, σε τρία είδη: το Χάρισμα Υψηλού Status (Official charisma), το οποίο αποκτά οποιοσδήποτε λόγω της υψηλής κοινωνικής του θέσης (ένας γνωστός πολιτικός ή ένας καταξιωμένος καλλιτέχνης), το Τεχνητό χάρισμα (Artificial charisma), το οποίο κατασκευάζεται για τα ΜΜΕ, όταν το άτομο προσπαθεί να ξεχωρίσει και να προβάλλει κάποιο ιδιαίτον χαρακτηριστικό του, θυσιάζοντας συχνά την αξιοπρέπεια του για μια «στιγμή διασημότητας» και, τέλος,

το Επίκτητο χάρισμα (Earned charisma), το οποίο αποκτάται μέσω σημαντικών πράξεων ή με ένα σπουδαίο κατόρθωμα, που δεν στηρίζεται στην οικονομική ή στην πολιτική δύναμη και δεν αποσκοπεί στην αναγνώριση, αλλά έχει τη μεγαλύτερη διάρκεια και έκταση. Σε αντίθεση με τα τρία αυτά επίκτητα Χαρίσματα, το Πραγματικό χάρισμα (Real charisma) είναι έμφυτο και αποτυπώνεται στην ικανότητα του ατόμου να μαγνητίζει τους άλλους και να ακολουθεί με πάθος τους στόχους του, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύει μετριοφροσύνη και ταπεινότητα και δεν επιδιώκει την αποδοχή από τους άλλους. Ο Albrecht θεωρεί πως μια ευπαρουσίαστη εξωτερική εμφάνιση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην κοινωνική ζωή του ατόμου. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι όσοι δεν τη διαθέτουν δε μπορούν να τα καταφέρουν, αλλά ότι χρειάζονται ενδεχομένως περισσότερο κόπο και πιο έξυπνες κινήσεις.

γ) Αυθεντικότητα (Authenticity)

Η Αυθεντικότητα προκύπτει από τα σήματα που λαμβάνουν οι άλλοι, ανάλογα με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο. Τα σήματα αυτά καθορίζουν το χαρακτηρισμό του ατόμου ως ειλικρινές, ηθικό, καλοπροαίρετο και αξιόπιστο ή μη. Σχετίζονται επίσης με την ικανότητα του ατόμου να κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων, δεδομένου ότι η ικανότητα αυτή προϋποθέτει γνήσιο ή όχι ενδιαφέρον, καλόβουλες ή κακές προθέσεις, γενναιοδωρία ή όχι, ευγένεια ή αγένεια και ειλικρινή ή υποκριτικά αισθήματα. Ο Albrecht προτάσσει την αξία της ειλικρίνειας, τόσο σε σχέση με τους άλλους όσο και με τον εαυτό (με την έννοια της αυτογνωσίας, καθώς κρίνει ότι μέσω αυτής μπορούν να δημιουργηθούν αξιόπιστες σχέσεις που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση). Αντίθετα με την αυτογνωσία, ο εγωκεντρισμός και η προσπάθεια εκμετάλλευσης των άλλων –ή αντίστοιχα η έλλειψη αυτοεκτίμησης και η απάθεια που καθιστούν το άτομο θύμα εκμετάλλευσης– αν και αντίστροφες διαδικασίες, αποδεικνύουν πόσο δύσκολη είναι η κατάκτηση της Αυθεντικότητας.

δ) Σαφήνεια (Clarity)

Η Σαφήνεια σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου αρχικά να κατανοήσει τον εαυτό του και στη συνέχεια να καταστήσει σαφείς τις επιθυμίες του, να παρουσιάσει με επιχειρήματα τις ιδέες του και να εκφράσει με ακριβή δεδομένα τις επιδιώξεις του στους άλλους.

Έχοντας κατακτήσει υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και μεταδίδοντας με σαφήνεια τις προθέσεις του, μπορεί να συμβάλει σε μια καρποφόρα επικοινωνία, σε μια αποτελεσματική συνεργασία. Στην επίτευξη της Σαφήνειας εμπλέκονται και πρακτικά ζητήματα που αφορούν τη ροή και την άρθρωση της ομιλίας και το βαθμό ικανότητας στη χρήση του λόγου. Η ένταση, η συχνότητα και το χρώμα της φωνής, σε συνδυασμό με ένα πλούσιο λεξιλόγιο και με το κατάλληλο ύφος στην έκφραση των ιδεών, συμβάλουν με αποτελεσματικό τρόπο στην επίτευξη της Σαφήνειας. Ο Albrecht προτείνει έναν τριπλό κανόνα για την επίτευξη Σαφήνειας (Triple-A Rule). Σύμφωνα με αυτόν α) ο μέσος όρος λέξεων μιας πρότασης δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 20 λέξεις, για να μην περιπλέκεται το νόημα (Average Sentence Length), β) θα πρέπει να αποφεύγεται η εξειδικευμένη φρασεολογία σε μεγάλη έκταση, επειδή προκαλεί σύγχυση στο συνομιλητή και δυσχεραίνει την κατανόηση (Avoid Jargon) και γ) η χρήση ενεργητικής φωνής είναι προτιμότερη, εφόσον το υποκείμενο του ρήματος είναι ευδιάκριτο και η πράξη περιγράφεται με λιγότερες λέξεις (Active Voice).

Τόσο η θεωρία του Goleman όσο και η θεωρία του Albrecht, παρότι έχουν διατυπωθεί αρκετά χρόνια πριν (2006), βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της κριτικής και της αμφισβήτησης. Τα πορίσματα και των δύο δεν έχουν γίνει προς το παρόν απόλυτα αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, σε σημείο τέτοιο που να υιοθετηθούν επίσημα και να μπορούν να εφαρμόζονται οι προτάσεις τους. Ερευνητές αμφισβητούν με διάφορους τρόπους την κοινωνική νοημοσύνη («η έρευνα για την κοινωνική νοημοσύνη είναι μακρά, απογοητευτική και άσκοπη», Landy, 2006), την αξιοπιστία και τις προοπτικές της («είναι πιθανό η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης να έχει ξεπεράσει τη χρησιμότητά της και να αντικαθίσταται από τη συναισθηματική νοημοσύνη», Kihlstrom-Cantor, 2011), ενώ άλλοι τη θεωρούν δεδομένη και επιμένουν στην ανάγκη για μελλοντική διερεύνησή της, κυρίως στα πλαίσια της επαγγελματικής επιλογής προσωπικού από εταιρίες κ.λπ. (Lievens-Chan, 2017, 353).

Για τη μέτρηση της κοινωνικής νοημοσύνης υπάρχουν διάφορες εισηγήσεις από το 1928, με τη μέθοδο George Washington και το GWSIT (George Washington Social Intelligence Test), αλλά και μετά τα μέσα του 20ου αιώνα, με τις διαφορετικές προτάσεις του Guilford

και του O'Sullivan, στη δεκαετία του 1960, καθώς και την πρόταση των Chen-Michael το 1993 (συνοπτικά οι προτάσεις στο Kihlstrom-Cantor, 565-566). Δεδομένου ότι η ίδια η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης φαίνεται να μην είναι απόλυτα σαφής, οι αντίστοιχες εισηγήσεις για μέτρησή της είναι ακόμη περισσότερο αναξιόπιστες και τα αποτελέσματά τους μη ασφαλή.

Στην αναδρομή που κάνει ο Goleman για την προσπάθεια και τις δυνατότητες για μέτρηση της ΚΝ, αναφέρεται αρχικά στον Thorndike και επισημαίνει ότι, όταν εκείνος πρότεινε τη μέτρηση της κοινωνικής νοημοσύνης, στη δεκαετία του 1950, οι επιστήμονες γνώριζαν ελάχιστα για τη νευρωνική βάση του IQ και ακόμη λιγότερα για τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Οι πρώτοι θεωρητικοί της κοινωνικής νοημοσύνης επιχείρησαν να επινοήσουν ένα δείκτη ανάλογο με τον IQ, ο οποίος όμως να μετρά τα προσωπικά ταλέντα στην κοινωνική ζωή. Ο Goleman θεωρεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια μέτρησης της κοινωνικής νοημοσύνης τη διαπίστωση των ψυχολόγων που επιχείρησαν να την μετρήσουν ότι η συνάφεια μεταξύ των δικών τους αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων των τεστ διανοητικής νοημοσύνης ήταν εντυπωσιακά υψηλή, πράγμα το οποίο πιθανώς υποδήλωνε ότι δεν υπάρχει καμία πραγματική διαφορά ανάμεσα στο διανοητικό και στο κοινωνικό ταλέντο. Ο ερευνητής ισχυρίζεται ότι ένα σχετικά επαρκές προφίλ της κοινωνικής νοημοσύνης κάποιου, θα μπορούσε να υπάρξει μόνο στην περίπτωση που θα ήταν εφικτό να μελετηθούν οι κοινωνικές καταστάσεις με τη μέθοδο της προσομοίωσης ή να ζητηθούν οι απόψεις και άλλων ατόμων για τις κοινωνικές ικανότητες του εξεταζόμενου (σ. 445). Τέλος, ο Goleman επιμένει ότι μια αξιόπιστη μέτρηση θα πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα της κοινωνικής νοημοσύνης, να αναγνωρίζει τις υψηλές επιδόσεις στο διαπροσωπικό τομέα και, παράλληλα, να εντοπίζει τα αντίστοιχα ελλείμματα στο κοινωνικό πεδίο (σ. 515).

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

«Σύγχρονες» Νοημοσύνες

Ο αυθαίρετος και σόλοικος όρος «σύγχρονες» νοημοσύνες επιλέχθηκε, για να χαρακτηρίσει δυο σχετικά νέα είδη νοημοσύνης που προέκυψαν στο επιστημονικό προσκήνιο τα τελευταία χρόνια: όχι επειδή αποκαλύφθηκαν τελευταίες, ως ικανότητες του ανθρώπου, αλλά επειδή οι αιτίες που τις προκαλούν και τις προάγουν αφορούν σύγχρονες ανθρώπινες δημιουργίες. Πρόκειται για την ψηφιακή και για την τεχνητή νοημοσύνη. Η πρώτη δεν υπήρχε ως ιδέα, ούτε καν ως πιθανότητα, όταν ο Gardner επινόησε και δημοσιοποίησε τη θεωρία του (1983), εφόσον στις αρχές της δεκαετίας του '80 η ψηφιακή τεχνολογία και το διαδίκτυο ήταν στα πολύ αρχικά βήματά τους, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των πολιτών του κόσμου βρισκόταν σε πλήρη άγνοια για το τι μπορεί να είναι –και σε τι μπορεί να εξελιχθεί– η νέα αυτή ψηφιακή τάση. Η δεύτερη, η τεχνητή νοημοσύνη, καταρχήν κάνει την εμφάνισή της ως όρος και ως πρακτική μερικά χρόνια πριν τη διατύπωση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης. Μάλιστα, θα μπορούσε να μη συμπεριλαμβάνεται καν στις ανθρώπινες νοημοσύνες, εφόσον άμεσα σχετίζεται με τις μηχανές (όπως θα φανεί παρακάτω), δηλαδή με ανθρώπινα κατασκευάσματα, και μόνο έμμεσα με την ανθρώπινη ευφυΐα. Στην εργασία αυτή, ωστόσο, η αναφορά στην τεχνητή νοημοσύνη γίνεται σκόπιμα, προκειμένου να καταδειχθεί ο βαθμός του εύρους αλλά και των ορίων του ανθρώπινου πνεύματος. Ο επιστημονικός στόχος της τεχνητής νοημοσύνης είναι να διαλευκάνει ποιες από τις ιδέες σχετικά με την αναπαράσταση και τη χρήση της γνώσης είναι σε θέση να δώσουν απαντήσεις στο κλασικό υπαρξιακό ερώτημα «τι είναι και με ποιους τρόπους εκφράζεται η ευφυΐα»· το ίδιο ερώτημα αποτελεί τον βασικό πυλώνα της εργασίας αυτής.

5.1. Ψηφιακή νοημοσύνη

Ως ψηφιακή (ή τεχνολογική) νοημοσύνη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διάθεση (ικανότητα ή ανικανότητα) που επιδεικνύει ο άνθρωπος απέναντι στην ψηφιακή τεχνολογία. Μετά το IQ (διανοητική νοημοσύνη), το EQ (συναισθηματική νοημοσύνη) και όλες τις άλλες νοημοσύνες, όπως προτείνονται και αμφισβητούνται μέχρι σήμερα, κάνει την εμφάνισή του στο χώρο της Ψυχολογίας το DQ, το Digital Quotient Intelligence, δηλαδή η ικανότητα, η ευστροφία και η προσαρμοστικότητα με τις οποίες εντασσόμαστε στο ψηφιακό κόσμο, όπως αυτός ραγδαία διαμορφώνεται γύρω μας. Η ψηφιακή νοημοσύνη καλείται να διαχειριστεί ζητήματα όπως το πόσο σωστά και πόσο υπεύθυνα χρησιμοποιούμε τα ψηφιακά μέσα, πόσο γρήγορα προσαρμοζόμαστε στις εξελίξεις, πόσο ικανοί είμαστε να αφομοιώνουμε το καταγιστικό υλικό, με το οποίο βομβαρδιζόμαστε ανηλεώς από τις νέες ψηφιακές προτάσεις κ.λπ.. Στο προσκήνιο όχι μόνο της επιστήμης, αλλά και της καθημερινότητας, υπάρχουν πλέον τα λεγόμενα digital skills, δηλαδή οι ψηφιακές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν πλέον απαραίτητο asset (προσόν, προτέρημα) ακόμα και για ανθρώπους σε επαγγέλματα που δεν είναι αμιγώς ψηφιακά, όπως λ.χ. οι εκπαιδευτικοί. Στην ανθρώπινη κοινωνία της διαχρονικής αλληλεπίδρασης φαίνεται πλέον απαραίτητο ένα κατώτατο όριο ψηφιακής «παιδείας», ώστε να συνεχίσει να επιβιώνει και να συμβιώνει ομαλά. Σύμφωνα με το DQ Project (projectdq.org), η ψηφιακή νοημοσύνη (DQ) αποτελεί μονάδα μέτρησης της ικανότητας για κοινωνική, συναισθηματική και διανοητική (συνεργασία των τριών σημαντικότερων νοημοσυνών) προσαρμογή στην πολύπλοκη ψηφιακή ζωή.

Είναι προφανές ότι η ψηφιακή νοημοσύνη εμφανίζεται πρόσφατα και εντάσσεται στο χώρο της Ψυχολογίας⁵⁷, εφόσον συμβαδίζει και συνομιλεί με τις εξελίξεις στο χώρο των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό, εκτός του όρου ψηφιακή νοημοσύνη (digital intelligence), έχουν επινοηθεί και καταγράφονται ήδη και άλλοι σχετικοί όροι όπως ψηφιακή πολιτειότητα (digital citizenship· η ικανότητα χρήσης της

⁵⁷ Ενδεικτικές προτάσεις για επιπλέον αναζήτηση: www.projectdq.org και www.dqinstitute.org. Επίσης: Mithas, S. (2012), Digital Intelligence: What Every Smart Manager Must Have for Success in an Information Age, Finerplanet, North Potomac (με τρεις εκδόσεις μέχρι το 2015).

ψηφιακής τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων με ασφαλή, υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο), ψηφιακή δημιουργικότητα (digital creativity· η ικανότητα να γίνεται κανείς μέρος του ψηφιακού οικοσυστήματος, δημιουργώντας ταυτόχρονα νέο περιεχόμενο και μετατρέποντας τις ιδέες σε πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία), ψηφιακή επιχειρηματικότητα (digital entrepreneurship· η ικανότητα χρήσης ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών για την επίλυση παγκόσμιων προκλήσεων ή τη δημιουργία νέων ευκαιριών) και ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy· η ικανότητα αναζήτησης, αξιολόγησης, υπεύθυνης χρήσης, διαμοιρασμού και παραγωγής περιεχομένου στο διαδίκτυο. Ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά επίσης και την οριζόντια ικανότητα κριτικής υπολογιστικής σκέψης).

Οι ερευνητές συμφωνούν σήμερα σε οκτώ βασικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν, νοσηματοδοτούν και καλλιεργούν την ψηφιακή νοημοσύνη:

1. Ψηφιακή ταυτότητα (Digital Citizen Identity): η ικανότητα να φτιάχνουμε και να χειριζόμαστε μια υγιή ψηφιακή παρουσία. Στην ικανότητα αυτή εντάσσεται και το πόσο καταφέρνουμε να ισορροπήσουμε την ψηφιακή ταυτότητά μας με την ταυτότητά μας στον «πραγματικό» κόσμο, δηλαδή το κατά πόσο ένας άνθρωπος μπορεί να ζει με ισορροπία και ακεραιότητα online και offline.

2. Διαχείριση ιδιωτικότητας (Privacy management): η ικανότητα να χειριζόμαστε με διακριτικότητα όλα τα προσωπικά δεδομένα online, έτσι ώστε να προστατεύουμε το προσωπικό και συλλογικό απόρρητο.

3. Κριτική σκέψη (Critical thinking): η ικανότητα να μπορεί κανείς να μην δέχεται άκριτα ό,τι παρακολουθεί online, να μπορεί να διαχωρίζει δηλαδή το αληθινό από το ψεύτικο, το εποικοδομητικό από το επιβλαβές κ.λπ.

4. Ψηφιακό αποτύπωμα (Digital footprint): έχει την ίδια έννοια με το οικολογικό αποτύπωμα. Οικολογικό αποτύπωμα είναι η επίδραση (θετική ή αρνητική) που έχουν οι ενέργειές μας στο περιβάλλον. Κατ' αναλογία, ως ψηφιακό αποτύπωμα χαρακτηρίζεται το αν με την ψηφιακή μας δράση κάνουμε τον κόσμο καλύτερο ή χειρότερο.

5. Ψηφιακή ενσυναίσθηση (Digital empathy): ο όρος παραπέμπει στη συναισθηματική νοημοσύνη και στο EQ. Ψηφιακή ενσυναίσθηση

θεωρείται η ικανότητα να νιώθουμε και να σεβόμαστε τις ανάγκες και τα συναισθήματα που έχουμε εμείς και οι άλλοι χρήστες του ψηφιακού κόσμου. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια «εξ αποστάσεως ενσυναίσθηση».

6. Διαχείριση διαδικτυακής προστασίας (Cybersecurity management): η πιο σύνθετη δεξιότητα, που περιλαμβάνει την προστασία απέναντι σε κλοπή δεδομένων και κωδικών και τη διαφύλαξη των ηλεκτρονικών καναλιών από κυβερνοεπιθέσεις (cyberattacks).

7. Αντιμετώπιση διαδικτυακού bullying (Cyberbullying management): η δεξιότητα συνίσταται στο να αναγνωρίζουμε περιπτώσεις διαδικτυακού εκφοβισμού και να τις αντιμετωπίζουμε έξυπνα και αποτελεσματικά, προκειμένου να περιοριστεί ή να εξαλειφθεί το φαινόμενο.

8. Διαχείριση χρόνου ανοικτής οθόνης: η δεξιότητα αυτή έγκειται στο να καταφέρνουμε να «αποσυνδεόμαστε» από την ενεργή οθόνη που έχουμε μπροστά μας και, παράλληλα, στο να μην αναλωνόμαστε πλήρως στην ψηφιακή παρουσία μας παραμελώντας την προσωπική ζωή και τον πραγματικό κόσμο⁵⁸.

Η ψηφιακή νοημοσύνη φαίνεται να έχει όλο και μεγαλύτερη σημασία για ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας, για εταιρείες, για υπηρεσίες, αλλά και έντονη επίδραση σε χώρους όπως η Υγεία και η Εκπαίδευση. Για το χώρο της Εκπαίδευσης, θα ήταν χρήσιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος: οι ερευνητές θεωρούν βέβαιο ότι το ζήτημα της ψηφιακής νοημοσύνης αφορά άμεσα τα παιδιά και τη σχέση τους με την τεχνολογία και το διαδίκτυο. Επισημαίνουν ότι όσο υψηλότερη είναι η ψηφιακή νοημοσύνη ενός παιδιού ή όσο περισσότερη προσπάθεια μπορεί να καταβληθεί μέσω της εκπαίδευσής του, ώστε αυτή να αυξηθεί και να αξιοποιηθεί, τόσο περισσότερο μειώνονται οι κίνδυνοι, οποιουδήποτε είδους και έντασης, που προέρχονται από την κατάχρηση ή την προβληματική χρήση των νέων τεχνολογιών.

⁵⁸ Πηγή www.dqinstitute.org.

5.2. Τεχνητή νοημοσύνη – Υπολογιστική νοημοσύνη

Και στην περίπτωση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) ο ακριβής ορισμός της έννοιας φαίνεται να είναι δύσκολη υπόθεση. Από την άλλη, οι περισσότεροι ερευνητές στο συγκεκριμένο αντικείμενο συμφωνούν πως η ΤΝ είναι αυτόνομη επιστήμη και όχι απλώς ένας κλάδος της τεχνολογίας λογισμικού. Κατά τον P. Winston (1992), διευθυντή του εργαστηρίου ΤΝ στο Πανεπιστήμιο ΜΙΤ της Βοστώνης, πρωταρχικός σκοπός της ΤΝ είναι «να κάνει τις μηχανές πιο έξυπνες»: σε αυτό συμφωνούν οι περισσότεροι από τους ερευνητές που αντιμετωπίζουν την ΤΝ ως αναζήτηση μεθόδων, οι οποίες θα κάνουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές πιο έξυπνους και, συνεπώς, πιο χρήσιμους από όσο είναι σήμερα.

Ένας ορισμός που καλύπτει τους πρακτικούς στόχους της ΤΝ μπορεί να είναι ο εξής: «τεχνητή νοημοσύνη είναι ο κλάδος της επιστήμης των υπολογιστών που ασχολείται με το σχεδιασμό ευφυών υπολογιστικών συστημάτων, δηλαδή συστημάτων με χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την ευφυΐα στην ανθρώπινη συμπεριφορά (μάθηση, αιτίαση, επίλυση προβλημάτων, κατανόηση φυσικής γλώσσας, αναγνώριση αντικειμένων κ.λπ.)» (Γεωργούλη, 13). Εξίσου χρήσιμος και ο ορισμός που δίνουν οι Rich, Knight και Nair: «τεχνητή νοημοσύνη είναι η μελέτη του πώς να κάνουμε τους υπολογιστές ικανούς να κάνουν πράγματα, στα οποία προς το παρόν οι άνθρωποι τα καταφέρνουν καλύτερα» (Rich – Knight – Nair, 3).

Ο όρος «τεχνητή νοημοσύνη» (Artificial Intelligence) επινοήθηκε το 1956, στην Πανεπιστημιούπολη του Dartmouth College των ΗΠΑ. Νωρίτερα, το 1950, ο A. Turing⁵⁹ είχε δημοσιεύσει ένα κείμενο-ορόσημο, στο οποίο εικάζει τη δυνατότητα δημιουργίας μηχανών που να «σκέφτονται». Ο Turing παρατήρησε ότι είναι δύσκολο να οριστεί η νοημοσύνη και επινόησε το Turing Test: σκέφτηκε ότι αν μια μηχανή μπορούσε να συνεχίσει μια συνομιλία (μέσω ενός τηλεκτυπωτή) που δε θα μπορούσε να διαχωριστεί από μια συνομιλία με έναν άνθρω-

⁵⁹ Ο Alan Mathison Turing (1912-1954) ήταν Άγγλος επιστήμονας υπολογιστών, μαθηματικός, φιλόσοφος και θεωρητικός βιολόγος. Οι απόψεις του είχαν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη της θεωρητικής πληροφορικής. Επινόησε τη «μηχανή Turing», η οποία μπορεί να θεωρηθεί ένα αρχικό μοντέλο του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Θεωρείται ο πατέρας της θεωρητικής πληροφορικής και της τεχνητής νοημοσύνης.

πο, τότε θα ήταν λογικό να πούμε ότι η μηχανή αυτή «σκέφτεται». Αυτή η απλοποιημένη εκδοχή του ζητήματος επέτρεψε στον Turing να υποστηρίξει αξιόπιστα ότι μια «σκεπτόμενη μηχανή» θα μπορούσε να είναι αποδεκτή. Το Turing Test ήταν η πρώτη σοβαρή πρόταση σχετική με τη φιλοσοφία της τεχνητής νοημοσύνης.

Το 1956, στις ΗΠΑ διοργανώθηκε «το συνέδριο του Dartmouth⁶⁰» από τους M. Minsky και J. McCarthy και από τους C. Shannon και N. Rochester της εταιρείας IBM. Στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν οι R. Solomonoff, O. Selfridge, T. More, A. Samuel, A. Newell και H.A. Simon, οι οποίοι εμπνεύστηκαν να δημιουργήσουν σημαντικά προγράμματα κατά τις πρώτες δεκαετίες της έρευνας για την ΑΙ. Στη διάσκεψη αυτή οι Newell, Simon και McCarthy έπεισαν τους παρευρισκόμενους να δεχθούν ως όνομα του νέου επιστημονικού πεδίου τον όρο «τεχνητή νοημοσύνη». Το συνέδριο του Dartmouth ήταν η στιγμή που η ΑΙ (ΤΝ στα ελληνικά) απέκτησε το όνομά της, την αποστολή της, την πρώτη της επιτυχία και τους σημαντικούς παίκτες της και θεωρείται σήμερα ως «η γέννηση της ΤΝ». Από τότε μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλά και μεγάλα βήματα στο χώρο της τεχνητής νοημοσύνης, η οποία έχει γίνει περισσότερο δημοφιλής εξαιτίας του αυξημένου όγκου δεδομένων, των προηγμένων αλγορίθμων και των βελτιώσεων στην ισχύ των υπολογιστών και στην αποθήκευση των δεδομένων⁶¹.

Τα μοντέλα που χρησιμοποιεί η ΤΝ στηρίζονται στη χρήση πολύπλοκων ηλεκτρονικών συστημάτων και βασίζονται στη θεμελιώδη παράδοση της δυτικής φιλοσοφίας ότι η νοητική ικανότητα (η σκέψη) του ανθρώπου είναι ένας λογικός χειρισμός νοητικών συμ-

⁶⁰ Μια συνοπτική και κριτική παρουσίασή του στο Moor, J. (2006), “The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years”, *AI Magazine*, 27:4, pp. 87-91.

⁶¹ Οι πιο πρόσφατες έντυπες προτάσεις για την ΤΝ στα ελληνικά: Dreyfus, H.L. (2001), *Τι δεν μπορούν ακόμη να κάνουν οι υπολογιστές: κριτική της τεχνητής νοημοσύνης*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, Sternberg, R.J. (2003, ελλ. 2011), *Γνωστική Ψυχολογία, Διάδραση*, Αθήνα, σσ. 692-701, Βλαχάβας, Ι. – Κεφαλάς, Π. – Βασιλειάδης, Ν. – Κόκκορας, Φ. – Σακελλαρίου, Η. (2011), *Τεχνητή νοημοσύνη*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Haugeland, J. (2015), *Τεχνητή νοημοσύνη. Σχεδιάζοντας τη νόηση: από την υπολογιστική θεωρία στις σύγχρονες ευφυείς μηχανές*, Κάτοπτρο, Αθήνα, και Negnevitsky, M. (2018), *Τεχνητή νοημοσύνη. Αρχές και εφαρμογές για την ανάπτυξη συστημάτων με τεχνολογίες νοημοσύνης*, Τζιόλας, Αθήνα.

βόλων, ιδεών. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, εφόσον προγραμματιστεί κατάλληλα, μπορεί να χειριστεί σύμβολα σε μορφή χαρακτήρων. Σύμφωνα με τη θεωρία χειρισμού συμβόλων, η νοημοσύνη εξαρτάται μόνο από την οργάνωση ενός συστήματος και τη λειτουργία του ως χειριστή συμβόλων και όχι από το υλικό κατασκευής των συμβόλων ή την ακριβή μορφή τους. Η θεώρηση αυτή οδηγεί στον ορισμό της λεγόμενης συμβολικής Τεχνητής Νοημοσύνης (symbolic Artificial Intelligence): «συμβολική Τεχνητή Νοημοσύνη είναι η επιστήμη που μελετά τη φύση της ανθρώπινης νοημοσύνης και στη συνέχεια τον τρόπο αναπαραγωγής της σε υπολογιστές με τη χρήση συμβόλων» (Γεωργούλη, 14).

Το αντικείμενο της συμβολικής ΤΝ είναι η μελέτη των ανθρώπινων διαδικασιών σκέψης (νοημοσύνη, ευφυία, εμπειρία) και των τρόπων αναπαράστασής τους μέσω μηχανών (ηλεκτρονικών υπολογιστών, ρομπότ κ.λπ.). Καθοριστικά συμβάλλουν στη μελέτη αυτή η διερεύνηση και η ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση και στην κατανόηση της φυσικής γλώσσας και σε πολλούς άλλους χώρους, στους οποίους συνεισφέρουν σημαντικά επιστήμες όπως η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία, η Γλωσσολογία, η Ανθρωπολογία κ.λπ. Στη διαδικασία της ΤΝ ο ηλεκτρονικός υπολογιστής εκλαμβάνεται ως ένα εργαστήριο αντίστοιχο με τον ανθρώπινο εγκέφαλο, μέσα στο οποίο γίνεται ο χειρισμός των συμβόλων και –κατ’ αναλογία με τις διεργασίες του εγκεφάλου– «αναπτύσσονται οι σκέψεις σχετικά με τη σκέψη» (Γεωργούλη, ό.π.).

Οι εφαρμογές που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη σύγχρονη Τεχνητή Νοημοσύνη είναι αυτές που έχουν σχέση με τη μάθηση, και επίσης οι εφαρμογές της ρομποτικής και των φυσικών διεπαφών: στις πρώτες (μάθηση) περιλαμβάνονται εφαρμογές εμπειρών συστημάτων, προσαρμοστικά ευφυή περιβάλλοντα μάθησης, συστήματα που διαχειρίζονται ασαφή λογική, εφαρμογές που υποστηρίζονται από συστήματα μηχανικής μάθησης, όπως τα νευρωνικά δίκτυα και οι γενετικοί αλγόριθμοι, καθώς και ευφυείς πράκτορες. Στις δεύτερες (ρομποτική), μηχανές που έχουν ικανότητες οπτικής αντίληψης, αφής, επιδεξιότητας, μετακίνησης μελών και πλοήγησης στο χώρο. Στην τρίτη κατηγορία (φυσικές διεπαφές) ανήκουν οι εφαρμογές που μπορούν να επικοινωνούν με φυσική γλώσσα, με

αναγνώριση φωνής και τα περιβάλλοντα διεπαφής τους μπορούν να διαθέτουν πολλαπλούς αισθητήρες δημιουργώντας την αίσθηση περιρρέουσας νοημοσύνης (εικονική πραγματικότητα)⁶².

Η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργεί με το συνδυασμό μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων με γρήγορους, επαναληπτικής διαδικασίας και ευφυείς αλγόριθμους, επιτρέποντας στο λογισμικό να «μαθαίνει» αυτόματα, από μορφές ή χαρακτηριστικά των δεδομένων.

Συνοπτικά, ο κεντρικός στόχος της τεχνητής νοημοσύνης είναι να δημιουργήσει λογισμικά που να μπορούν να αναλύουν τα εισαγόμενα δεδομένα και να εξηγούν τα εξερχόμενα, με σκοπό να επιλυθούν πραγματικά προβλήματα της ανθρώπινης επιβίωσης. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η τεχνητή νοημοσύνη βασίζεται το λογισμικό της σε ανθρωπόμορφες αλληλεπιδράσεις, αλλά δεν αποτελεί ούτε στοχεύει να αποτελέσει στο μέλλον υποκατάστατο των ανθρώπων ή της ανθρώπινης ευφυίας.

Από τη συζήτηση για τις δυο «σύγχρονες νοημοσύνες» προκύπτει ότι τόσο η ψηφιακή όσο και η τεχνητή νοημοσύνη, επειδή προς το παρόν είναι έννοιες και πρακτικές όχι απόλυτα σαφείς και κατανοητές, αλλά επίσης σχετικά διαφορούμενες και αμφισβητούμενες, αντιμετωπίζονται με διττή και αλληλοσυγκρουόμενη διάθεση⁶³. Στο

⁶² Ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) περιλαμβάνει κάθε είδος μη βιολογικής νοημοσύνης. Γι' αυτό επινοήθηκε από τους ερευνητές ο συγγενής όρος Υπολογιστική Νοημοσύνη (YN) ή Computational Intelligence (CI), που αφορά τον πρακτικό κλάδο της TN και τη μη βιολογική νοημοσύνη που μπορεί να εκδηλωθεί με υπολογιστικές διαδικασίες. «Υπολογιστική Νοημοσύνη είναι ο επιστημονικός χώρος που προσφέρει τις τεχνικές για την επίλυση δύσκολων προβλημάτων, με τη μηχανή απλώς να μιμείται βιολογικές διεργασίες, χωρίς να είναι απαραίτητο να επιδεικνύει γενική νοημοσύνη» (Γεωργούλη, 15). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον J. Bezdek, το 1992, στο περιοδικό International Journal of Approximate Reasoning. Το 1993 ο R. Marks γράφει για την YN και την TN ότι «παρότι έχουν παρόμοιους στόχους, η Υπολογιστική Νοημοσύνη αναδύθηκε ως ένας ανεξάρτητος κλάδος, με ερευνητικό πεδίο κάπως διαφορετικό από αυτό της Τεχνητής Νοημοσύνης» (ό.π. 16).

⁶³ Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από την πρόσφατη τοποθέτηση του Κωνσταντίνου Δασκαλάκη (1981-), Καθηγητή του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Επιστήμης Υπολογιστών του MIT και μέλους του Εργαστηρίου Πληροφορικής και Τεχνητής Νοημοσύνης του MIT, στο ΑΠΕ-ΜΠΕ (6 Οκτωβρίου 2018):

«Η τεχνητή νοημοσύνη είναι μια μεγάλη ευκαιρία, που ταυτόχρονα ενέχει και πολλούς κινδύνους. Όπως όλες οι τεχνολογίες, η χρήση της είναι πολύ σημαντική. Δηλαδή το πώς θα χρησιμοποιηθεί, μπορεί να φέρει καλά και αρνητικά αποτελέσματα. Αλλά μπορεί να γίνει και λίγο πιο επικίνδυνη, γιατί, αντίθετα με άλλες τεχνολογίες, αυτή σκέφτεται κιόλας.

πλαίσιο αυτό, όλα τα παραπάνω σχετικά με τις νοημοσύνες αυτές μπορεί σήμερα να χαρακτηρίζονται από ορισμένους ως υπερβολικά, φτηνά, ανυπόστατα, ουτοπικά. Επίσης μπορεί να θεωρούνται απλώς ως εμπορικές, καταναλωτικές και επικοινωνιακές δημιουργίες συγκεκριμένων ανθρώπων ή εταιριών, προκειμένου να αυξήσουν οι ίδιοι/ες τα κέρδη τους, να δημιουργήσουν εντυπώσεις γύρω από το όνομά τους, να κερδίσουν έδαφος στο διεθνή ανταγωνισμό, αλλά και να αποπροσανατολίσουν τον πολίτη από φλέγοντα ζητήματα της καθημερινότητας (πολιτικά, οικονομικά, ηθικά, κοινωνικά κ.λπ.), δημιουργώντας του επίπλαστο ενθουσιασμό και υπερβολικές προσδοκίες για το μέλλον και μετατρέποντάς τον σε ένα εύκολα χειραγωγήσιμο αντικείμενο. Είναι πολύ πιθανό να είναι έτσι. Εξίσου πιθανό όμως είναι σε μερικά χρόνια –ίσως όχι πάρα πολλά– οι αναφορές και η παραπάνω συζήτηση να είναι απλώς μια παρωχημένη θεωρητική λογία, που θα προκαλεί θυμηδία και απορία στους αναγνώστες της τότε εποχής. Μπορεί να προβληματιστεί κανείς γι' αυτό, μελετώντας σήμερα βιβλία για τις νέες τεχνολογίες, τα οποία γράφτηκαν μόνο μία-δύο δεκαετίες νωρίτερα και κάνοντας άκοπα και ειλικρινά την ανάλογη σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν.

Τώρα, ποια είναι η ευκαιρία που μας δίνει η τεχνητή νοημοσύνη; Είναι ότι μπορεί να αντικαταστήσει τον άνθρωπο σε νοητικές λειτουργίες, που δεν θα έπρεπε να απασχολούν τον άνθρωπο. Δηλαδή, αν σκεφτείς την καθημερινότητά μας, χρησιμοποιούμε τον εγκέφαλό μας, ο οποίος είναι από τα καλύτερα κατασκευάσματα που έχει φέρει η εξέλιξη, για πολλές τετριμμένες εργασίες. Η τεχνητή νοημοσύνη είναι μια ευκαιρία να αποδεσμεύσουμε τον ανθρώπινο εγκέφαλο από τετριμμένες νοητικές λειτουργίες και να τον απασχολήσουμε σε πιο δημιουργικές, πιο ενδιαφέρουσες και πιο ταιριαστές –για ένα τόσο καλό βιολογικό υπολογιστή– λειτουργίες».

Ενσυναίσθηση

Ως έννοια (θεωρία) και ως εφαρμογή (πρακτική) η ενσυναίσθηση είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τους τρεις βασικούς τύπους νοημοσύνης που συζητήθηκαν νωρίτερα: τη διανοητική, την ενδοπροσωπική (συναισθηματική) και τη διαπροσωπική (κοινωνική). Είναι αυτονόητο ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη προχωρημένης ενσυναίσθησης θεωρούνται τόσο η στοιχειώδης νοημοσύνη όσο και μια ανεπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Σήμερα πλέον η διεθνής βιβλιογραφία για την ενσυναίσθηση ως ψυχολογική δεξιότητα είναι αχανής. Το ίδιο και όσα έχουν ειπωθεί και γραφτεί για την ιστορική ενσυναίσθηση, τόσο ως επιστημολογική όσο και ως διδακτική έννοια και πράξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, τουλάχιστον από το 1980 κι έπειτα. Η Επιστημολογία της Ιστορίας ασχολήθηκε με την έννοια της ενσυναίσθησης πολύ νωρίτερα από τη Διδακτική. Εξάλλου η ενσυναίσθηση έχει πολυδιάστατη σημασία και απαντά σε διάφορα –και όχι πάντα σχετικά μεταξύ τους– θεωρητικά επιστημονικά πεδία, με αντίστοιχες χρήσεις και εφαρμογές. Εφόσον κατά βάση πρόκειται για ένα σημαντικό ανθρώπινο χάρισμα, μια εγγενή δεξιότητα –που ωστόσο καλλιεργείται– εμφανίζεται ως έννοια και όρος στις περισσότερες ανθρωπιστικές επιστήμες: στην Ιστορία, στη Φιλοσοφία, στην Κοινωνιολογία, στην Πολιτική Οικονομία, στην Ψυχολογία, στην Ψυχανάλυση, στο Θέατρο κ.λπ.⁶⁴ Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνει κυρίως στις πιο πρόσφατες εξελίξεις (έρευνες, απόψεις, προβληματισμούς, προτάσεις κ.λπ.) σχετικά με την ιστορι-

⁶⁴ Για τις διαφορετικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης βλ. Κουργιαντάκης, Χ. (2005α), Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία, ΠΤΔΕ Αιγαίου, Ρόδος, δημοσίευτη διδακτορική διατριβή.

κή ενσυναίσθηση στο χώρο της Διδακτικής της Ιστορίας και κάποιες από αυτές θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εξέλιξη της συζήτησης για την ιστορική ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση, από όταν πρωτοεμφανίστηκε ο όρος, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, στο αγγλοσαξονικό περιβάλλον (κυρίως Αγγλία), μέχρι σήμερα⁶⁵. Όταν δειλά και επιφυλακτικά έγινε η αρχική εισαγωγή του όρου στη Διδακτική της Ιστορίας, η οποία άλλωστε και ως επιστημονικό πεδίο μόλις λίγο νωρίτερα είχε γεννηθεί, οι ερευνητές αναρωτιόνταν τι είναι αυτό που ονομάζεται ιστορική ενσυναίσθηση και πως (και αν) είναι εφικτό να λειτουργή-

- ⁶⁵ Από τη δεκαετία του 1980 μέχρι πρόσφατα, απολύτως ενδεικτικά:
- Ashby, R. – Lee, P.J. (1987), “Children’s concepts of empathy and understanding in History”, στο: Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press,
- Low-Beer, A. (1989), “Empathy and History”, στο *Teaching History*, vol. 55.
- Knight, P. (1989), “Empathy: concept, confusion and consequences in a national curriculum”, στο *Oxford Review of Education*, Vol.15, No. 1.
- Lee, P.J. – Ashby, R. (2001), “Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding”, στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Barton, K.C. – Levstik, L.S. (2004, ελλ. 2007), *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Μεταίχμιο,
- Perikleous, L. (2011), “Why did they treat their children like this?: A case study of 9-12 year-old Greek Cypriot students’ ideas of historical empathy”, στο Perikleous, L. – Shemilt, D. (eds), *The future of the past: Why history education matters*, Nicosia: AHDR.
- Endacott, J. – Brooks, S. (2013), “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy”, στο *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58.
- Endacott, J.L. (2014), “Negotiating the Process of Historical Empathy”, στο *Theory & Research in Social Education*, 42:1, pp. 4-34.
- Perikleous, L. (2014), “Deanna Troy and the TARDIS: Does historical empathy have a place in education?”, στο *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, 12 (2), pp. 22-30.
- Dillenburg, M. (2017), *Understanding historical empathy in the classroom*, PhD Thesis, Boston University, School of Education.
- Retz, T. (2017), “Why Re-enactment is not Empathy, Once and for All”, στο *Journal of the Philosophy of History*, 11(3), pp. 306-323.
- Retz, T. (2018), *Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*, Berghahn Books.
- Endacott, J.L. – Brooks, S. (2018), “Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past”, στο Metzger, S.A. – McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, John Wiley & Sons Inc., pp. 203-226.
- Wilschut, A. (2018), *Historical empathy: a cognitive or an affective competence?*, presentation in HEIRNET conference, 1st September, Corfu.

σει στην εφαρμοσμένη Διδακτική της Ιστορίας. Από κάποια στιγμή κι έπειτα, εν μέσω έντονης κριτικής και αμφισβήτησης και αφού δόθηκαν κάποιες βασικές καταρχήν εξηγήσεις και υπήρξαν μεταλλάξεις του όρου, η ιστορική ενσυναίσθηση (historical empathy) θεωρήθηκε έννοια απόλυτα απαραίτητη στη διδασκαλία του μαθήματος. Σήμερα η κριτική για την ιστορική ενσυναίσθηση προέρχεται περισσότερο είτε από τους αμετακίνητα συντηρητικούς ερευνητές (που τη θεωρούν άσχετη με τη διδακτική διαδικασία και ανούσια) είτε από τους μεταμοντέρνους συναδέλφους τους (που τη θεωρούν ανύπαρκτη, ανέφικτη έννοια). Η σχετική συζήτηση σήμερα αφορά περισσότερο ζητήματα όπως λ.χ. το αν η ιστορική ενσυναίσθηση είναι γνωστική ή συναισθηματική ικανότητα, με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά στη σχολική αίθουσα, σε τι ακριβώς ωφελεί και σε τι μπορεί να συμβάλει, δηλαδή τι ακριβώς νόημα έχει η αξιοποίησή της, ενώ επιπλέον έχουν δοκιμαστεί και παρουσιαστεί προτάσεις (όχι πολλές και όχι απόλυτα αξιόπιστες) για πιθανή μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών.

Γενικά, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του άλλου και με βάση αυτά να καθορίζει τη συμπεριφορά του. Ενταγμένη στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής νοημοσύνης του Albrecht, η ενσυναίσθηση δεν αφορά μόνο την ταύτιση με τον άλλο μέσω της αποδοχής του, αλλά ξεπερνά τον κλασικό ορισμό και αναφέρεται περισσότερο ως ένα θετικό συναίσθημα μεταξύ ανθρώπων, που απορρέει από τη μεταξύ τους αίσθηση σύνδεσης και οδηγεί σε αρμονική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Ο συγκεκριμένος ερευνητής αναφέρεται σε τρεις αρετές, που θεωρεί ότι συμβάλλουν στην οικοδόμηση υψηλού επιπέδου ενσυναίσθησης. Η πρώτη, η προσεκτική ακρόαση (attentiveness), αφορά την εστίαση του ενδιαφέροντος μας στον ομιλητή, τόσο μέσω μη λεκτικών (κατάλληλη στάση του σώματος, θετικές εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες), όσο και μέσω λεκτικών σημάτων (ανταπόκριση στο ύφος του συνομιλητή). Η δεύτερη, η αποδοχή (appreciation), αναφέρεται στο σεβασμό των πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων και της κουλτούρας του άλλου και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση ακόμα και όταν τα άτομα δε διαθέτουν κοινές ιδέες. Η τρίτη, η επιβεβαίωση (affirmation), δηλώνει την ανά-

γκη για εκδήλωση του ενδιαφέροντος και της αναγνώρισης της αξίας μας από τον άλλο (Γαλατερού-Αντωνίου, σ. 325)⁶⁶.

Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συμβάλλει ενεργά με διάφορους τρόπους στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, επειδή μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης συγκροτείται ευκολότερα και πληρέστερα η ιστορική συνείδηση του μαθητή, εξοικειώνεται αποτελεσματικότερα με το παρελθόν και το προσεγγίζει διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ιστορική σκέψη και ιστορική κουλτούρα.

Η ιστορική ενσυναίσθηση εξοικειώνει τους μαθητές με ξένες νοοτροπίες του παρελθόντος, επανατοποθετώντας τις κοσμοθεωρίες του παρελθόντος στο παρόν. Το παρελθόν επανέρχεται στη ζωή, όχι αναδημιουργώντας μια σκέψη που υπήρξε, αλλά χρησιμοποιώντας τον εννοιολογικό εξοπλισμό του παρόντος, για να δομήσει ένα μοντέλο σκέψης διαφορετικό από αυτό του παρόντος, μέσα στο οποίο τα γνωστά γεγονότα μπορούν να ανασυντεθούν και να κατανοηθούν. Επιπλέον, διευκολύνει την κατανόηση των κινήτρων των ανθρώπων του παρελθόντος και υπογραμμίζει το γεγονός ότι η Ιστορία και η μελέτη του παρελθόντος αφορά αληθινούς ανθρώπους (Νάκου, 2000), κάτι το οποίο δεν είναι πάντοτε αυτονόητο στη σχολική τάξη. Επομένως, αναδημιουργεί «πλαίσια αναφοράς», μέσα στα οποία τα κίνητρα και οι πράξεις των ανθρώπων μπορούν να ορθολογικοποιηθούν και να δικαιολογηθούν. Μέσα από τον τονισμό αυτού του ανθρωπίνου χαρακτήρα της Ιστορίας και μέσω της πειθαρχημένης και συστηματικής ενεργοποίησης της (ιστορικής) φαντασίας, η ενσυναίσθηση συμβάλει κομβικά στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης, ενός δηλαδή από τα βασικά ζητούμενα της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Ταυτόχρονα, με την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα έρευνας σε βάθος, και με τον τρόπο αυτό οδηγείται στο να αποκτήσει συνείδηση του τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος. Ο μαθητής, μελετώντας κριτικά τις ιστορικές μαρτυρίες, αισθάνεται ότι συμμετέχει σε εμπειρίες της ανθρωπότητας και αυτό συμβάλλει αδιαμφισβήτητα στην προσωπική του ανάπτυξη.

⁶⁶ Εκτός του Albrecht, στην ενσυναίσθηση αναφέρονται όλοι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη (Gardner, Goleman κ.λπ.).

Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ικανότητα του μαθητή για ενσυναίσθηση υποβοηθά τη δυνατότητα συγκέντρωσής του στο μάθημα, αλλά και την ικανότητά του να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, καλλιεργείται ταυτόχρονα και η κοινωνική δεξιότητα της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, διότι οι μαθητές εξοικειώνονται με βιωμένες στο παρελθόν εμπειρίες από ανθρώπους πολιτισμών του παρελθόντος.

6.1. Η συζήτηση για την ενσυναίσθηση

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της αντίστοιχης του 1990, δηλαδή όταν η ιστορική ενσυναίσθηση εμφανίστηκε στο προσκήνιο της Διδακτικής της Ιστορίας, διλήμματα στη διερεύνηση του όρου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν το αν η ιστορική ενσυναίσθηση έχει ή δεν έχει αντίκρισμα στη διδασκαλία της Ιστορίας, αν υπάρχει λόγος να υφίσταται συζήτηση γι' αυτήν, αλλά και αν πρόκειται για διαδικασία (process) ή επίτευγμα (achievement) (Ashby – Lee, 1987) ή και τα δυο αυτά ταυτόχρονα. Μέχρι σήμερα τα ζητήματα αυτά δεν έχουν λυθεί οριστικά, αλλά η συζήτηση επικεντρώνεται πλέον περισσότερο σε άλλα (τα οποία ουσιαστικά είχαν τεθεί από την αρχή), όπως λ.χ. στο αν η ενσυναίσθηση είναι συναισθηματική ή διανοητική δεξιότητα (Wilshut, 2018), αν μπορεί να μετρηθεί και με ποιο τρόπο, πώς μπορεί να αξιοποιηθεί πιο αποτελεσματικά στη σχολική τάξη κ.λπ.

Το 2001 οι Yeager – Foster γράφουν πως, παρότι οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι σύνθετη έννοια, που μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως δύναμη (power), με την ψυχολογική διάσταση του όρου, ως διαδικασία (process) γνωστική (cognitive) ή συναισθηματική (affective), ως επίτευγμα (achievement), αλλά και ως διάθεση ή κλίση (disposition, propensity), εντούτοις η έννοια εξακολουθεί να αποτελεί προβληματικό και αμφιλεγόμενο όρο, αφού οποιοσδήποτε ορισμός της μπορεί να αμφισβητηθεί (Yeager-Foster, 2001, 13).

Στο πολύτιμο έργο τους οι Barton – Levstik (2004) συζητούν εκτενώς το ζήτημα της ιστορικής ενσυναίσθησης. Για τους συγκεκριμένους ερευνητές η ενσυναίσθητική κατανόηση είναι ιδιαίτερα σημα-

ντική, επειδή προϋποθέτει το αυτονόητο: την αναγνώριση της ετερότητας. «Χωρίς την αίσθηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι, δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν οι πράξεις τους, στο παρόν ή στο παρελθόν» (Barton-Levstik, 278). Εμβαθύνουν θίγοντας και το ζήτημα της δυνητικής εμπλοκής της ενσυναίσθησης με το προβληματικό φαινόμενο του παροντισμού: «συνήθως η ανάλυση της ενσυναίσθησης σταματάει εκεί: τα δικά μας συναισθήματα –ως ιστορικών, ως εκπαιδευτικών ή ως μαθητών– δεν επιτρέπεται να υπεισέλθουν στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας. Μάλιστα, οι θεωρητικοί συχνά μας προειδοποιούν –αυστηρά και επιτακτικά– ότι όταν επιτρέπουμε στους σύγχρονους προβληματισμούς να παρεισφρήσουν στην Ιστορία, διαπράττουμε ολέθριο και ασυγχώρητο ολισθήμα. ‘Παροντισμός!’ κατηγορούν, προειδοποιώντας ότι το να βλέπουμε την Ιστορία με τα δικά μας μάτια και όχι των ανθρώπων του παρελθόντος είναι ανώριμο και αντιεπιστημονικό. Η αληθινή Ιστορία, μας λένε, δεν προκαλεί αγανάκτηση για το Μονοπάτι των Δακρύων· αληθινή Ιστορία σημαίνει αποστασιοποιημένη ανάλυση των κινήτρων του Andrew Jackson, όταν ανάγκασε τους Ινδιάνους να εγκαταλείψουν τη γη τους. Από αυτή την άποψη, η αυθεντική ιστορική εκπαίδευση πρέπει να αποφεύγει τα ρηχά νερά του ενδιαφέροντος, για να μην πνιγεί η ορθολογική κατανόηση από το συναίσθημα. Εμείς αυτή την άποψη τη βρίσκουμε θλιβερή. Ενσυναίσθηση χωρίς ενδιαφέρον είναι μάλλον οξύμωρο σχήμα. Γιατί να καταναλώσει κανείς ενέργεια προσπαθώντας να κατανοήσει τις ιστορικές οπτικές, αν δεν τον ενδιαφέρει για τις ζωές και τις εμπειρίες των ανθρώπων του παρελθόντος; Το ενδιαφέρον είναι η κινητήρια δύναμη σχεδόν κάθε ιστορικής έρευνας και ορίζει την ενασχόλησή μας με τα προϊόντα της· ασχολούμαστε με βιβλία, άρθρα, ταινίες, ντοκιμαντέρ, μουσεία και ιστορικές τοποθεσίες, μόνο και μόνο επειδή μας ενδιαφέρει τι θα βρούμε εκεί. Η Ιστορία χωρίς το ενδιαφέρον μας είναι την εντύπωση ενός άψυχου εγχειρήματος, ενός ορίου στα κίνητρα που θα επέβαλλε την αναθεώρηση της θέσης της στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων. Δε μπορούμε να κινησουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία –ένα αντικείμενο που απολαμβάνουν εκτός σχολείου, αλλά και συχνά δυσανασχετούν μέσα σε αυτό– όταν απορρίπτουμε τους προβληματισμούς τους και αδιαφορούμε για τα συναισθήμα-

τά τους. Επιπλέον, χωρίς το ενδιαφέρον, δε θα μπορούσαμε ποτέ να προσελκύσουμε την προσοχή τους σε μια ανθρωπιστική μελέτη: οι μαθητές δε θα μπουν στον κόπο να διαμορφώσουν έλλογες κρίσεις, να διευρύνουν τις αντιλήψεις τους για την ανθρωπότητα ή να διαβουλευτούν για το συλλογικό αγαθό, αν δεν ενδιαφέρονται για όλα αυτά τα πράγματα. Κάθε προβληματισμός μας –ως ιστορικών, εκπαιδευτικών ή μαθητών– πρέπει να έχει τη βάση του στο παρόν, επειδή είναι το μόνο που έχουμε· ό,τι γνωρίζουμε ή πιστεύουμε για την Ιστορία προέρχεται από τα ερωτήματα που θέτουμε στις ζωές μας σήμερα. Αν αυτό το είδος του παροντισμού είναι ανώριμο, τότε δε θέλουμε να ωριμάσουμε» (Barton – Levstik, 301-302).

Προσπαθώντας να πάρουν θέση στο δίλημμα αν η ιστορική ενσυναίσθηση είναι γνωστική ή συναισθηματική δεξιότητα, προχωρούν στη διάκρισή της ως γνωστικό και ως «θυμικό» εγχείρημα:

ως γνωστικό εγχείρημα αντιλαμβάνονται τη θεμελιώδους σημασίας κατανόηση της ετερότητας και, βέβαια, της ιδιαίτερης λογικής, της οπτικής του άλλου (perspective recognition). Σύμφωνα με τους ερευνητές –εφόσον η ετερότητα δε νοείται ως άγνοια, ανοησία, έλλειψη ευφυΐας ή πλάνη που πρέπει να εξοβελιστεί, αλλά συνδέεται με το «δικαίωμα» της διαφωνίας και το αναπόφευκτο της διαφοράς– η επίγνωση της ετερότητας διευκολύνει (α) την κατανόηση των συνθηκών που παρωθούν σε παρερμηνείες και σε παρεξηγήσεις και (β) την αναγνώριση της αναστρεψιμότητας των οπτικών. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν πολύτιμα εφόδια για την κατανόηση των ανθρώπινων διαφωνιών, στο παρελθόν και στο παρόν, και επηρεάζουν την αίσια ή όχι έκβαση των εκάστοτε διαβουλεύσεων.

Ως θυμικό εγχείρημα η ενσυναίσθηση σημαίνει το γνήσιο ενδιαφέρον, που οδηγεί σε διεξοδικές συζητήσεις, ιδιαίτερα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, και δεν αλλοιώνεται από τους περιορισμούς της «διδασκείας ύλης». Οι Barton – Levstik θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ηθική και επαγγελματική ευθύνη να θεματοποιήσουν ό,τι ενδιαφέρει τους μαθητές, διευρύνοντας όμως τα ενδιαφέροντά τους προς την κατεύθυνση που θα αναδείξει ζητήματα σχετικά με τις δημοκρατικές διαβουλεύσεις. Τονίζουν επίσης ότι ως θυμικό εγχείρημα η ενσυναίσθηση σημαίνει και τη συναισθηματική συμμετοχή (μέσω της ιστορικής φαντασίας), αλλά και τον προβληματισμό σχετικά με

τα βιώματα των άλλων, τα διλήμματα ή/και τις συναρπαστικές εμπειρίες (φόβους, τολμηρές πράξεις, αδικίες κ.λπ.) που αντιμετώπισαν, χωρίς όμως η προσέγγιση αυτή να συνεπάγεται ταύτιση, συμπάθεια, θαυμασμό ή, αντίστροφα, εχθρότητα. Σε κάθε περίπτωση, η ισορροπία είναι κρίσιμη, διότι μια γόνιμη ένταση ανάμεσα στο συναίσθημα και στη λογική ωφελεί σε σημαντικό βαθμό κάθε είδος μάθησης. Οι ερευνητές γράφουν emphaticά ότι το να προσποιείται κάποιος πως το συναίσθημα δεν παίζει ρόλο, δεν επηρεάζει τη σκέψη, την πρόσληψη, τη γνωστική ανάπτυξη ή τις γενικότερες στάσεις και διαθέσεις των νεαρών, υπό συγκρότηση υποκειμένων, είναι ασύγγνωστο σφάλμα. Το συναίσθημα ως κίνητρο πυροδοτεί τη μάθηση, αλλά όταν το ίδιο εδράζεται σε βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις ή στενά και μεροληπτικά συμφέροντα, τότε συχνά υψώνονται αδιαπέραστα τείχη και έτσι περιορίζεται δραστικά η εμβέλεια του «πολιτισμικού εργαλείου» της ιστορικής ενσυναίσθησης (η σχετική ανάλυση στο Κόκκινο, – Γατσωτής, 108).

Το 2006 οι Decety – Jackson προσεγγίζουν την ιστορική ενσυναίσθηση από την πλευρά της κοινωνικής νευροεπιστήμης και την παρουσιάζουν ως μια δεξιότητα, για την οποία υπάρχει ευρεία συμφωνία σε τρία βασικά στοιχεία: (α) συναισθηματική απόκριση σε κάποιο άλλο πρόσωπο, το οποίο συχνά, αλλά όχι πάντα, απαιτεί διαμοιρασμό της συναισθηματικής του κατάστασης, (β) γνωστική ικανότητα του να λαμβάνεις την προοπτική του άλλου ατόμου και (γ) ρύθμιση συναισθημάτων (Decety – Jackson, 54).

Οι Endacott-Brooks (2013) θεωρούν ότι οι διαφορετικοί όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς εναλλακτικά για την ιστορική ενσυναίσθηση δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην ακριβή σημασιοδότηση της έννοιας, αν και αφορούν κάποιες από τις πτυχές της. Τονίζουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση απαιτεί να διακρίνει κανείς τη διαφορά ανάμεσα στη ζωή στο παρόν και στη ζωή σε ένα μακρινό παρελθόν, έχοντας υπόψη ότι οι προοπτικές του παρελθόντος ισχύουν πάντοτε. Αυτό θεωρούν ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με μια προσέγγιση ταυτόχρονα γνωστική και συναισθηματική. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της πίστη των ανθρώπων του 17ου αιώνα στις μάγισσες, οι ερευνητές θέτουν το ερώτημα πώς γίνεται οι μαθητές να μη θεωρήσουν τους εαυτούς τους ανώτερους από τους

ανθρώπους του παρελθόντος (δεδομένου ότι οι «λογικοί άνθρωποι» είναι καλύτεροι από τους «παράλογους»), προσπαθώντας να κατανοήσουν κάτι φαινομενικά παράλογο, όπως το συγκεκριμένο ζήτημα, αν το εξετάσουν μόνο από καθαρά γνωστική άποψη. Με αυτό το ερώτημα επιδιώκουν να καταδείξουν ότι εάν ζητηθεί από τους μαθητές να χρησιμοποιούν μόνο τη λογική ή την αιτιολόγηση όταν μελετούν ιστορικά στοιχεία, αυτοί θα βρεθούν σε αδιέξοδο όταν προσπαθήσουν να κατανοήσουν φαινόμενα και ανθρώπους που έδρασαν υπό την επίδραση συναισθημάτων όπως η υπερηφάνεια, ο φόβος, η αγάπη, το μίσος, η απελπισία ή η απληστία. Γι' αυτό προτείνουν οι μαθητές, προκειμένου να επιδείξουν ιστορική ενσυναίσθηση, να εναλλάσσονται μεταξύ της λογικής και συναισθηματικής εστίασης, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τι μπορεί να αισθάνεται ένα άλλο άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση. Παράλληλα, εστιάζοντας στον εαυτό τους, να τους έρχεται στο μυαλό μια παρόμοια εμπειρία από τη δική τους ζωή, η οποία προκάλεσε μια παρόμοια συναισθηματική ανταπόκριση (Endacott-Brooks, 2013, 42).

Ο Nilsen (2016) επισημαίνει ότι η τάση να ενσυναισθάνεται κανείς τα θύματα στην Ιστορία είναι πολύ ισχυρότερη από την τάση να ενσυναισθάνεται τους δράστες, και ότι αυτό παρουσιάζεται ακόμα εντονότερο σε περιπτώσεις πιο πρόσφατες από ό,τι σε πιο μακρινές ιστορικές περιόδους. Συνεπώς η εντολή για «τοποθέτηση στα παπούτσια» των ιστορικών προσώπων χρειάζεται προσοχή, γιατί μπορεί να είναι προβληματική και να δημιουργήσει εμπόδια ή συγχύσεις στην επίτευξη της ιστορικής κατανόησης.

Για τον Barton (2017) η προοπτική (perspective taking) είναι ένα από τα πλέον συζητημένα στοιχεία της ιστορικής σκέψης. Ο Barton γράφει ότι προκειμένου να κατανοήσουν τις παλαιότερες κοινωνικές δομές και τις ενέργειες των ανθρώπων στην Ιστορία, οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκείνη την εποχή έβλεπαν τον κόσμο· να αναγνωρίσουν τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που παρακινούν τους ανθρώπους σε μια δεδομένη περίοδο, αντί να σκέφτονται ότι μοιράζονται τις ίδιες προοπτικές με τους ανθρώπους σήμερα (Barton, 450). Και ο Barton προσπαθεί να επικεντρώσει στην ουσία του ζητήματος, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι ακόμη και αν χρησιμοποιούμε εναλλακτικούς όρους όπως

προοπτική, ενσυναίσθηση, κοσμοθεωρία, πολιτισμός, ενθουσιασμός κ.λπ., μεγάλο μέρος της γνώσης στην Ιστορία και στις κοινωνικές επιστήμες, έμμεσα ή άμεσα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο (σ. 451). Κλειδί στη μελέτη της Ιστορίας θεωρεί το να κατανοήσουμε, μέσω της ενσυναίσθησης, ότι λ.χ. ότι οι ιδιοκτήτες σκλάβων ήταν μέρος ενός κοινωνικού, πολιτικού και θρησκευτικού περιβάλλοντος, στον οποίο η ιεραρχία ήταν ο κανόνας και ότι, ενώ από τη δική μας (σημερινή) προ-οπτική κάθε απόκλιση από την ισότητα απαιτεί εξήγηση και αιτιολόγηση, το 18ο αιώνα ήταν απλώς δεδομένη (σ. 452).

Οι Endacott-Brooks (2018) επανέρχονται επισημαίνοντας ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια ευκαιρία για τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα αποδεικτικά στοιχεία του παρελθόντος, να διατυπώσουν επιχειρήματα και να διαφωνήσουν με άλλους συμμαθητές τους στη σχολική τάξη. Τονίζουν ότι η αξία της δεν έγκειται στην ορθότητα των απόψεων των μαθητών, αλλά στην αναγνώριση και αποδοχή της ύπαρξης συγκεκριμένων κριτηρίων, στα οποία πρέπει να βασίζεται μια ιστορική έρευνα, όπως και στις διαφορετικές οπτικές του παρελθόντος, και –κυρίως– στο γεγονός ότι είναι δυνατό κάποιος να εφαρμόζει και να υποστηρίζει τα κριτήρια αυτά (Endacott-Brooks 2018, 205).

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές τονίζουν ότι το να ζητάμε από τους μαθητές να ενσυναισθανθούν, χωρίς να ενστερνιστούν πλήρως έστω τις μισές βασικές απαιτήσεις της ενσυναίσθησης, τους εμποδίζει να εξηγήσουν τη δύναμη που συναισθήματα όπως ο φόβος, η αγάπη, ο θυμός, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, η απληστία κ.λπ. έχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, στο παρόν ή στο παρελθόν. Γι' αυτό και η συναισθηματική διάσταση της ιστορικής ενσυναίσθησης βοηθά τους μαθητές να «εξανθρωπίσουν» τις ιστορικές προσωπικότητες, να εκτιμήσουν ότι ήταν «κανονικοί» άνθρωποι, αλλά και να καταλάβουν γιατί κάποιες φορές οι φαινομενικά λογικοί άνθρωποι δρουν με εντελώς παράλογο τρόπο. Κομβικά στοιχεία της ιστορικής ενσυναίσθησης θεωρούν την «ιστορική συνάφεια» (historical contextualization), την «προοπτική» (perspective taking) και τη «συναισθηματική σύνδεση» (affective connection), τονίζοντας ότι ιστορική αναζήτηση, χωρίς τις τρεις αυτές πτυχές, μπορεί να περιγραφεί με ακρίβεια μόνο ως «ιστο-

ρική προοπτική» ή «συναισθηματική σύνδεση με την Ιστορία», αλλά δε μπορεί να ονομαστεί «ιστορική ενσυναίσθηση» (ό.π., 210).

Το 2018 ο Wilshut παρουσίασε μια έρευνα σχετικά με το αν η ιστορική ενσυναίσθηση είναι τελικά μια γνωστική ή μια συναισθηματική διαδικασία. Ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι, με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα εμπειρικά συμπεράσματα, είναι καλύτερα η ανασυγκρότηση της ιστορικής οπτικής να αντιμετωπίζεται ως ένα συγκεκριμένο στοιχείο της ιστορικής εξήγησης και όχι ως ξεχωριστή έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή της «ιστορικής προοπτικής». Ο ίδιος και οι συνεργάτες του επιλέγουν και εισάγουν στη συζήτηση τον όρο «ιστορική ανοικοδόμηση προοπτικής» (*historical perspective reconstruction*), διότι θεωρούν ότι υπάρχει προκατάληψη με τον όρο «ενσυναίσθηση» (*empathy*), ακόμα και στις αλληλεπιδράσεις στο παρόν, επειδή ο όρος υπονοεί ότι προσπαθούμε ακούσια να επιβάλλουμε τις δικές μας υποθέσεις και ιδέες στις αντίστοιχες των άλλων και ότι έχουμε προσωπικές προτιμήσεις για εκείνους τους οποίους επιθυμούμε να ενσυναισθανθούμε και για εκείνους με τους οποίους δεν επιθυμούμε να το κάνουμε.

Στην έρευνά του φαίνεται ότι οι ποιοτικές μετρήσεις κατέστησαν σαφές πως οι μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα του πειράματος βελτίωσαν την απόδοσή τους. Στα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι μαθητές θεωρούν τη δραστηριότητα της ενσυναίσθησης περισσότερο ως γνωστική και όχι ως συναισθηματική. Όσον αφορά τις συναισθηματικές πτυχές της διαδικασίας, οι μαθητές αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι την πραγματική απόλαυση την πρόσφερε η προσπάθεια να μάθουν να κατανοούν την Ιστορία με αυτό τον τρόπο και όχι το να αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα με τους ανθρώπους του παρελθόντος. Οι συμμετέχοντες μαθητές θεώρησαν αναγκαίο να απομακρυνθούν από τα συναισθήματά τους στην προσπάθεια για προσέγγιση του παρελθόντος, αντί να τα χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν καλύτερα τα δρώντα ιστορικά πρόσωπα (Wilshut, 2018).

Στο πλαίσιο της αναζήτησης ακριβέστερου όρου, προκειμένου να αποδοθεί η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, εμφανίστηκε κάποια στιγμή στο προσκήνιο της συζήτησης και ο όρος «πολυπρισματικότητα». Ο όρος αυτός επινοήθηκε ως αξιόπιστη λύση για τη μετάβαση της διδασκαλίας της Ιστορίας από την «ιστορική κατανόηση»

στην «ιστορική συνείδηση», δηλαδή στην ανάγκη να χρησιμοποιούν οι μαθητές το παρελθόν, προκειμένου να κατανοήσουν και να επιλύσουν προβλήματα του παρόντος, καθώς και να προγραμματίσουν το μέλλον (Rüsen, 2005)⁶⁷. Ο όρος πολυπρισματικότητα επιλέγεται, για να δηλώσει την επιδίωξη της ιστορικής εκπαίδευσης για μετατόπιση της έμφασης από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον. Τόσο ο όρος «ενσυναίσθηση» όσο και ο όρος «πολυπρισματικότητα» δηλώνουν εντέλει την υιοθέτηση της οπτικής του «άλλου», αλλά η έμφαση στον όρο πολυπρισματικότητα αφορά την πολλαπλότητα ή την ποικιλία των οπτικών που οφείλει να αναγνωρίσει όποιος ασχολείται με το παρελθόν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, αναγνώστης, μαθητής ή ιστορικός. Σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ότι, ενώ η «ενσυναίσθηση» αφορά την υιοθέτηση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος, η «πολυπρισματικότητα» αφορά τόσο τους δημιουργούς των πηγών στο παρελθόν, όσο και τους ιστορικούς, δηλαδή τις διαφοροποιημένες αναγνώσεις των ιστορικών γεγονότων στο παρόν (Αποστολίδου, 2013).

Ωστόσο, ερευνητές αμφισβητούν τη δυνατότητα πολυπρισματικής αντιμετώπισης στην Ιστορία. Ο Wertsch (2002) θεωρεί ότι κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο, εφόσον ζούμε στην εποχή του κατακερματισμού της γνώσης. Ο ερευνητής βλέπει τη συνεργασία μεταξύ επιστημών σχεδόν αδύνατη, από τη στιγμή που οι επιστήμονες εμμένουν στην εξειδίκευση στον λόγο (ορολογία) και στη μεθοδολογία, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα η εικόνα που διαμορφώνεται για την γνώση από έναν επιστημονικό κλάδο να θεωρείται απλοϊκή για κάποιον άλλο. Εξαιτίας αυτών οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν απομονωθεί και κατηγορούνται ότι δε μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε σοβαρά τρέχοντα ζητήματα (Wertsch, 71).

Συνοψίζοντας τη θεωρητική συζήτηση για την ιστορική ενσυναίσθηση, διαπιστώνουμε ότι από την εισαγωγή του όρου *historical empathy* μέχρι σήμερα έχουμε καινούργιους όρους, οι οποίοι κατά καιρούς έχουν προταθεί μετά από αμφισβήτηση και συγχύσεις, για να υποκαταστήσουν τον αρχικό όρο, ερμηνεύοντας ουσιαστικά την ίδια έννοια και απαντώντας στο ίδιο ζητούμενο. Τέτοιοι όροι εί-

⁶⁷ Μια συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας του J. Rüsen στο Ηλιοπούλου, Ι. (2006), «Η θεωρία του Jorn Rüsen για την ιστορική συνείδηση», στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου Ειρ. (2006), Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ναι η λήψη προοπτικής (perspective taking), η λογική κατανόηση (rational understanding), η αναγνώριση προοπτικής (perspective recognition), η ιστορική ανοικοδόμηση προοπτικής (historical perspective reconstruction), η πολυπρισματικότητα κ.λπ. Πολλοί ερευνητές στο παρελθόν χαρακτήρισαν την ιστορική ενσυναίσθηση πρωταρχικό γνωστικό κατασκεύασμα (π.χ. Foster, 2001) και, ως εκ τούτου, μεγάλο μέρος της πρώιμης έρευνας για την ιστορική ενσυναίσθηση βασίστηκε στην υπόθεση ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι σχεδόν ισοδύναμη με τη γνωστική πράξη της προοπτικής λήψης (perspective taking). Οι όροι αυτοί προτείνονται κυρίως στη βάση μιας κυρίως γνωστικής διάστασης της ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι πιο πρόσφατες ερευνητικές προτάσεις δηλώνουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση υλοποιείται πληρέστερα ως ένα πεδίο διττής δράσης, στο οποίο ο ιστορικός ερευνητής αφενός εξετάζει τη σκέψη των ιστορικών προσώπων και αφετέρου κάνει τις ανάλογες συνδέσεις με τις συναισθηματικές διαστάσεις των καταστάσεων που εκείνα βίωναν. Για κάποιους ερευνητές λοιπόν αυτές οι προτάσεις για αντικατάσταση του όρου είναι προβληματικές, σε περιπτώσεις όπου η προτεινόμενη νέα ορολογία χρησιμοποιείται συνώνυμα ή εναλλακτικά με την «ιστορική ενσυναίσθηση». Η αποκλειστικά γνωστική προοπτική δεν είναι ιστορική ενσυναίσθηση, αλλά περισσότερο μια –απόλυτα απαραίτητη– πτυχή της ιστορικής ενσυναίσθησης (Endacott-Brooks 2013, 42).

6.2. Προτάσεις για μέτρηση της ενσυναίσθησης

Οι προτάσεις για τη μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης εμφανίζονται στις πρώτες σχετικές με την έννοια συζητήσεις. Εάν τελικά η ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί επίτευγμα, θα έπρεπε το εννοιολογικό μοντέλο της να συνοδευόταν από ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση/μέτρησή της.

Μια πρώτη απόπειρα καταμέτρησης της ενσυναίσθησης διατυπώθηκε από τους Ashby-Lee⁶⁸, με μια ιεραρχία που περιελάμβανε τα εξής:

⁶⁸ Ashby, R. – Lee, P.J. (1987), “Children’s concepts of empathy and understanding in History”, στο: Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press. Ο πίνακας αυτός

ΕΠΙΠΕΔΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
A: «Απουσία ενσυναίσθησης»		Αδυναμία για κάθε είδους ενσυναισθητική προσέγγιση.
B: «Υπαρξη ενσυναίσθησης»	«Ψευδο-ιστορική» ενσυναίσθηση (B1)	Το παρελθόν παρουσιάζεται ως «παράξενο»-«απλοϊκό» (divi)· δε διαφαίνεται προσπάθεια να γίνει κατανοητό. Οι πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος είναι ακατανόητες, επειδή εκείνοι αντιμετωπίζονται σαν να ήταν διανοητικά ανεπαρκείς ή όχι τόσο έξυπνοι όσο είμαστε εμείς, ανόητοι, ηθικά ελαττωματικοί ή δεν ήξεραν να κάνουν κάτι καλύτερο από αυτό που έκαναν τότε.
	«Γενικευμένα στερεότυπα» (B2)	Οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με συμβατικά στερεότυπα ρόλων, θεσμών κ.λπ., ενώ αποδίδονται στους ανθρώπους του παρελθόντος πολύ γενικευμένες διαθέσεις (λ.χ. «θα το έκαναν αυτό, έτσι δεν είναι;»)
	«Μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση» (B3)	Προσπάθεια για ενσυναίσθηση, η οποία όμως δε θεμελιώνεται με συγκεκριμένα επιχειρήματα
Γ: «Υπαρξη ενσυναίσθησης»	«Λογική-καθημερινή ενσυναίσθηση»	Η ενσυναίσθηση θεμελιώνεται με σύγχρονους, λογικούς όρους. Οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με τη συγκεκριμένη περίπτωση, στην οποία βρέθηκαν οι πρωταγωνιστές· αλλά αυτό γίνεται με καθημερινούς όρους. Δεν υπάρχει συνεπής και σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σ' αυτό που εκείνοι θα μπορούσαν να γνωρίζουν και σ' αυτό που εμείς τώρα ξέρουμε ή ανάμεσα σε πεποιθήσεις και αξίες των ανθρώπων του παρελθόντος και δικές μας. Στο στάδιο αυτό εντάσσονται και οι περιπτώσεις αναχρονισμού και ταύτισης με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις του παρελθόντος.

παρουσιάζεται με τη συγκεκριμένη μορφή στα ελληνικά στο Κουργιαντάκης, Χ. (2007β), «Διδακτική της Ιστορίας· η 'λογική κατανόηση' και η ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου», στο Περί Ιστορίας, τ. 5, σσ. 101-113.

ΕΠΙΠΕΔΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Δ: «Υπαρξη ενσυναίσθησης»	«Περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση» (Δ1)	Η ενσυναίσθηση θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, αλλά είναι σχετικά περιορισμένη. Τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι γνώσεις των ανθρώπων του παρελθόντος, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους μπορεί να διέφεραν από τις δικές μας και ότι οι προθέσεις και οι σκοποί των ανθρώπων μπορούν να είναι σύνθετοι, εξειδικευμένοι και πολύπλοκοι.
	«Εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση» (Δ2)	Έχουν διαμορφωθεί και ενεργοποιηθεί ιστορικές δεξιότητες και, κατά συνέπεια, οι απόψεις θεμελιώνονται με ιστορικούς όρους σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Οι πράξεις του παρελθόντος τίθενται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πεποιθήσεων και αξιών. Αναγνωρίζεται ότι οι πράξεις του παρελθόντος μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως πράξεις που έχουν υπονοούμενους και λανθάνοντες-μη προφανείς σκοπούς και αφορούν ζητήματα που δεν σχετίζονται μ' αυτές φανερά.

Πίνακας 1. Κατηγορίες και επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης.

Η ιστορική ενσυναίσθηση συμπεριλήφθηκε ως μία διάσταση της ιστορικής κατανόησης στο Πρόγραμμα CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches – Έννοιες της Ιστορίας και Διδακτικές Προσεγγίσεις 7-14), στην Αγγλία, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Lee – Ashby – Dickinson, 1993). Το πρόγραμμα αυτό ήταν μια ερευνητική μελέτη, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο περίπου 600 Βρετανοί μαθητές, στις ηλικίες από 7 έως 14, μπορούσαν να αναπτύξουν ιστορική κατανόηση. Οι ερευνητές αποφάσισαν να διερευνήσουν την κατανόηση (από τους μαθητές) ενεργειών και θεσμών του παρελθόντος, ζητώντας τους να εξηγήσουν (1) την απόφαση του Ρωμαίου αυτοκράτορα Κλαύδιου να εισβάλει στη Βρετανία το 43 π.Χ., (2) τη ρωμαϊκή πρακτική θανάτωσης όλων των σκλάβων που είχαν απομείνει σε ένα νοικοκυριό, αν ο κύριός τους είχε σκοτωθεί από κάποιον σκλάβο και (3) την αγγλοσαξονική πρακτική της δίκης με τη βοήθεια του όρκου και της δοκιμασίας (oath helping and ordeal), ως μια μέθοδο για τον προσδιορισμό της αθωότητας ή της

ενοχής ενός ατόμου. Στη δεδομένη συγκυρία οι ερευνητές στα ευρήματα τους χρησιμοποίησαν τον όρο «λογική κατανόηση» (rational understanding), για την ενσυναίσθηση και την εξήγηση των ενεργειών των ιστορικών προσώπων ή της κοινωνικής πρακτικής (Lee – Dickinson – Ashby, 1997).

Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν στοιχεία προόδου στην κατανόηση: από μια βασική κατανόηση των ανθρώπινων κινήτρων και επιθυμιών μέχρι τον εντοπισμό λογικών εξηγήσεων για τις ενέργειες των προσώπων. Στους μεγαλύτερους μαθητές φάνηκε πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την ανάλυση της κατάστασης (δηλαδή την αιτιολογία στο ιστορικό πλαίσιο), ενώ ήταν λιγότερο πιθανό να εξηγήσουν τις ιστορικές δράσεις, αποδίδοντάς τες σε αμιγώς προσωπικούς λόγους. Επίσης, οι μεγαλύτεροι μαθητές ήταν πιο πιθανό να αναγνωρίσουν τη χρονική διαφορά μεταξύ όσων γνωρίζουμε τώρα και όσων γνώριζε ο Κλαύδιος την εποχή της εισβολής στη Βρετανία. Οι μικρότεροι μαθητές περισσότερο έδιναν τεχνικές ή ηθικές εξηγήσεις για ιστορικές πρακτικές ή τους θεσμούς της εποχής, ενώ οι μεγαλύτεροι φαίνεται ότι κατανοούσαν καλύτερα την επιρροή πολιτιστικών πρακτικών, όπως η θρησκεία, και δοκίμασαν να συνδέσουν αυτές τις πρακτικές με τις προσπάθειες διατήρησης της κοινωνικής τάξης και τη χρήση του ιστορικού πλαισίου για να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους (Lee – Ashby, 2001).

Στην ιταλική εκδοχή του προγράμματος CHATA (Berti – Baldin – Toneatti, 2009), διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις των μαθητών στην Ιταλία είναι πιο προχωρημένες από εκείνες των Βρετανών μαθητών, πιθανώς εξαιτίας της επικράτησης στη συγκεκριμένη χώρα της καθολικής πίστης και της πίστης στα θαύματα, η οποία κατά μία έννοια άμβλυνε και εξομάλυνε τη σκέψη των μαθητών στα συγκεκριμένα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Την άνοιξη του 2011, στη Φινλανδία, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης αποφάσισε να προχωρήσει στην εξέταση-αξιολόγηση της ιστορικής γνώσης των μαθητών (Rantala, 2012). Δεδομένου ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι ένας από τους κομβικούς στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών στη Φινλανδία, η συγκεκριμένη εξέταση για την ιστορική ενσυναίσθηση οργανώθηκε με βάση δύο ανοικτά ερωτήματα σχετικά με τη μεταχείριση των Γερμανών αιχμαλώτων

πολέμου από τους Αμερικανούς στρατιώτες κατά τη διάρκεια του Β' ΠΠ. Τα θέματα με τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να ασχοληθούν και να ερμηνεύσουν ήταν (1) το γιατί οι Αμερικανοί στρατιώτες αντιμετώπιζαν με άσχημο τρόπο τους Γερμανούς αιχμάλωτους και (2) το γιατί δεν τιμωρήθηκαν οι ίδιοι για αυτές τις πράξεις τους. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ως υλικό για μελέτη ένα άρθρο εφημερίδας με την οπτική ενός Γερμανού κρατούμενου και έδωσαν τις εξηγήσεις τους σε μορφή έκθεσης. Οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα τριών μονάδων και οι μαθητές πήραν από μία μονάδα για κάθε λογική αιτία που παρείχαν από έναν κατάλογο πιθανών εξηγήσεων.

Σε άλλη φινλανδική μελέτη, ο Rantala και οι συνεργάτες του (2015) χρησιμοποίησαν την προσομοίωση, για να εμπλέξουν τους μαθητές στην ιστορική ενσυναίσθηση. Με βάση τον φινλανδικό εμφύλιο πόλεμο του 1918, οι μαθητές κλήθηκαν να εμπλακούν σε ένα σενάριο, σε πρώτο πρόσωπο, με σκοπό να επιλέξουν την ένταξή τους ανάμεσα στους «κόκκινους» και στους «λευκούς». Οι ερευνητές μελέτησαν τη γνώση των μαθητών, ζητώντας τους δοκίμια και συνεντεύξεις, με τελικό σκοπό να αξιολογηθεί η επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, με γνώμονα τα επίπεδα των Ashby και Lee (1987). Από τους 22 οι μαθητές που συμμετείχαν στη έρευνα, μόνο έξι τοποθετήθηκαν στα δύο υψηλότερα επίπεδα. Οι Φινλανδοί ερευνητές κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να παρεμποδιστεί από μια «φοβία της σκηνής», δεδομένου ότι οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε μια ανοιχτή προσομοίωση, αλλά και από την ελλιπή πληροφόρηση που μπορεί να είχαν σχετικά με τις ιστορικές ταυτότητες που κλήθηκαν να αναπαραστήσουν (Rantala, 2015, σ. 341).

Γενικά, παρότι οι έρευνες που έχουν προς το παρόν διεξαχθεί για τη μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι προφανώς περιορισμένες, τα μέχρι τώρα ευρήματα έχουν προσφέρει πολύτιμη γνώση, όχι τόσο στο να διαμορφωθεί μια κοινά αποδεκτή και αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης, όσο κυρίως περιγράφοντας το πώς εκδηλώνεται η ιστορική ενσυναίσθηση στους μαθητές και ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν, όταν προσπαθούν να την αναπτύξουν, στην πορεία προς την ιστορική κατανόηση.

Η μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης προς το παρόν φαίνεται γενικά προβληματική, εφόσον η όλη διαδικασία αφορά την ανακατασκευή πολυδιάστατων γεγονότων, πλαισίων, προοπτικών, πεποιθήσεων, προτιμήσεων, συναισθημάτων και απόψεων. Εξάλλου, η σχέση μεταξύ ιστορικού προσώπου (παρελθόν) και ιστορικού ερευνητή (παρόν) μεταβάλλεται διαρκώς και είναι έντονα εξατομικευμένη. Οι πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική προσπάθεια του μαθητή να εμπλακεί στην ιστορική ενσυναίσθηση περιλαμβάνουν (αλλά δεν περιορίζονται από) τη φύση του εξεταζόμενου ιστορικού προσώπου ή φαινομένου, την οπτική του ιστορικού ερευνητή, το πλαίσιο της έρευνας και την ικανότητά του να «συναρμολογεί» μια κατανόηση μέσα από διαφορετικά στοιχεία. Κάθε προσπάθεια να καταμετρηθεί με κάποιο συγκεκριμένο σκορ η ιστορική ενσυναίσθηση, ενέχει τον κίνδυνο να συλλάβει μόνο ένα μέρος, ίσως και σημαντικό, αυτής της διαδικασίας, αλλά όχι τη διαδικασία στο σύνολό της. Οι έρευνες δείχνουν ότι η διαχείριση της διαδικασίας της ιστορικής ενσυναίσθησης από τους μαθητές δεν ακολουθεί πάντα την ίδια πορεία και ότι η κατανόηση των μαθητών διαφοροποιείται και εξελίσσεται με κάθε νέο αποδεικτικό στοιχείο που συναντούν (Endacott, 2014). Η διαπίστωση αυτή αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο αμφισβήτησης της εγκυρότητας πιθανών μετρήσεων ενσυναίσθησης, οι οποίες μέχρι τώρα αξιολογούν την εμπλοκή των μαθητών με βάση έναν προκαθορισμένο κατάλογο πιθανών απαντήσεων και λίγες (και συγκεκριμένες) πηγές, οι οποίες δίνονται από πριν στους μαθητές ως υλικό για μελέτη. Πολλές φορές, λοιπόν, φαίνεται ότι καταλήγουμε στο σενάριο για το οποίο ο Foster προειδοποίησε, χαρακτηρίζοντάς το ως «ασκήσεις μέτρησης της ιστορικής ενσυναίσθησης, που εξελίσσονται σε ευφάνταστες ασκήσεις φαντασίας» (Foster, 2001).

Είναι δεδομένο ότι η ιστορική κατανόηση δεν ολοκληρώνεται όταν οι μαθητές δημιουργούν μια αφήγηση ή απλώς ένα επιχείρημα και βαθμολογούνται γι' αυτά. Αυτό επισημαίνουν και οι Endacott-Brooks (2018), λέγοντας ότι αν οι μαθητές, αφού γράψουν ένα σύντομο αφήγημα ή ολοκληρώσουν κάποια άλλη μετρήσιμη εκτίμηση, αδιαφορήσουν στη συνέχεια για το ιστορικό ζήτημα με το οποίο ασχολούνται, τότε είναι μάταιη η αντίληψη ότι η ιστορική ενσυναίσθηση έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά και τους έχει ενθαρρύνει.

Γι' αυτό και υποστηρίζουν τη συμπερίληψη του προβληματισμού των μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν τα ιστορικά γεγονότα, αντιμετωπίζουν τα περασμένα και συνδέουν το παρελθόν με το παρόν (Endacott-Brooks, σ. 219).

Οι Endacott-Brooks είναι γενικά επιφυλακτικοί σε κάθε προσπάθεια για ποσοτικοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης, για διάφορους λόγους. Καταρχήν θεωρούν ότι μια τέτοια προσπάθεια είναι συνήθως ακρωτηριασμένη, αφού κυρίως επικεντρώνει σε ερωτήματα όπως «γιατί;», ενώ δε μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια σε ερωτήματα όπως «ποιος;». Ισχυρίζονται ότι δε μπορεί να σημαίνει κάτι από μόνο του το ότι οι μαθητές λ.χ. «σκοράρουν στο επίπεδο 5» ή λένε ότι ενσυναισθάνονται καλύτερα, όταν δουν κάποιους πίνακες που απεικονίζουν ιστορικά γεγονότα. Επίσης, θεωρούν ότι η ίδια η έννοια του «πολίτη» είναι δύσκολο να μετρηθεί, τουλάχιστον σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές θα κληθούν να ασκήσουν τον ρόλο τους ως πολίτες και να ενεργήσουν για το κοινό καλό. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες (αν όχι τις αδυναμίες), για τον ακριβή προσδιορισμό του «επιπέδου» της ιστορικής ενσυναίσθησης ενός μαθητή και της εξίσου προβληματικής έννοιας της μέτρησης των αποχρώσεων της πολιτικής συμπεριφοράς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης έχει ελάχιστη χρησιμότητα στον πραγματικό κόσμο, εφόσον η πολιτεϊότητα είναι μια απόλυτα ποιοτική (και άρα όχι ποσοτικά μετρήσιμη) προσπάθεια. Η αντίληψη τους για την ιστορική ενσυναίσθηση είναι εποικοδομητική και επικεντρωμένη στους μαθητές. Προτείνουν η εκπαιδευτική διαδικασία και η χρήση των ιστορικών πηγών να σχεδιαστεί έτσι, ώστε να μπορεί να αναπτύξει τις πτυχές της δεξιότητας που ενυπάρχουν στη συνείδηση του κάθε μαθητή. Με αυτή την έννοια, θεωρούν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μοναδική για τον κάθε άνθρωπο και ότι ο αντίκτυπός της στις μελλοντικές σκέψεις και πράξεις εξαρτάται από την ταυτότητα, το πλαίσιο, τη θέση, την κατανόηση και τη σχέση με τη γνώση του κάθε ατόμου.

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι η μέτρηση της ιστορικής ενσυναίσθησης φαίνεται προς το παρόν δύσκολο εγχείρημα, οπωσδήποτε δεν ακυρώνει την εγκυρότητα της ίδιας της έννοιας και την αναγκαιότητα αξιοποίησής της στη διδακτική διαδικασία. Κι αυτό επειδή, κα-

ταρχήν, οι έρευνες για την ανίχνευση τρόπων αξιόπιστης μέτρησης βρίσκονται σε εξέλιξη, συνεπώς είμαστε σε αναμονή των πορισμάτων-προτάσεων· αλλά και επειδή η φερεγγυότητα και η χρησιμότητα μιας ιστορικής έννοιας δεν κρίνεται ούτε καθορίζεται από το αν είναι ή όχι μετρήσιμη, αλλά από το κατά πόσο συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας του μαθήματος.

6.3. Οι προοπτικές της έννοιας και του όρου

Σε αδρές γραμμές παρουσιάστηκε η ιστορία της ιστορικής ενσυναίσθησης, από τότε που πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια και όρος μέχρι τις μέρες μας.

Παρά τις ενστάσεις και τις πιθανές αντιθέσεις που έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές, σταθερή παραμένει η προσήλωση στη θέση ότι η ιστορική ενσυναίσθηση, με όποιον όρο κι αν εκφράζεται αυτή, όπως κι αν ονομάζεται προκειμένου να αποφευχθούν συγχύσεις στην ορολογία, όποιες διαφοροποιήσεις κι αν παρουσιάζει ανάλογα με την κουλτούρα και τη σκέψη του κάθε ερευνητή ή της κάθε κοινωνίας, ως περιεχόμενο και ως πρακτική παραμένει μια από τις βασικότερες δευτερογενείς έννοιες στη Διδακτική της Ιστορίας.

Η ιστορική ενσυναίσθηση, έννοια και όρος που «γεννήθηκε» στη Διδακτική της Ιστορίας (καταρχήν στον αγγλοσαξονικό χώρο) μέσα από την ανανέωση Προγραμμάτων Σπουδών και την αναγκαιότητα αυτά να περιλαμβάνουν προτάσεις για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, έχει πλέον εξελιχθεί σε ένα καλά αναπτυγμένο, αλλά ακόμα αμφιλεγόμενο κατασκευάσμα. Συμφωνία σχετικά με το αν η ιστορική ενσυναίσθηση είναι τελικά καθαυτή ένα επίτευγμα ή ένα μέσο για έναν ευρύτερο σκοπό δεν έχει επιτευχθεί. Ομοίως, ο ρόλος και η επίδραση της συναισθηματικής (εκτός από τη λογική) διάστασης στην ιστορική ενσυναίσθηση παραμένουν ασαφή. Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά δεν αποτελούν έκπληξη, εφόσον παραμένει σε εξέλιξη η συζήτηση στα επιστημονικά πεδία της Ψυχολογίας και της Φιλοσοφίας για την ίδια τη φύση της ενσυναίσθησης. Η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί ταυτόχρονα να θεωρηθεί διαδικασία (στην πορεία προς την ιστορική κατανόηση) ή επίτευγμα (όταν συντελεί σε μια βαθύτερη

κατανόηση του παρελθόντος, αλλά όχι όταν απλώς επιτυγχάνεται η ίδια, χωρίς να οδηγεί σε ιστορική κατανόηση). Επίσης, μπορεί να αντιμετωπιστεί ως λογική-γνωστική δεξιότητα (όταν απαιτεί τη διανοητική νοημοσύνη, για να επιτύχει μια λογική προσέγγιση του παρελθόντος), αλλά και ως συναισθηματική δεξιότητα (εφόσον αφορά την ερμηνεία αποφάσεων, θέσεων και επιλογών άλλων ανθρώπων και την –κατ’ ανάγκη– μελέτη/έμμεση βίωση των συναισθημάτων τους). Εφόσον οι άνθρωποι στο παρόν (ή στο παρελθόν) δρουν (ή έδρασαν) με βάση έναν συνδυασμό από υποδείξεις της λογικής και των συναισθημάτων τους, είναι απαραίτητη η συμμετοχή της αντίστοιχης λογικής και των αντίστοιχων συναισθημάτων του ερευνητή που εξετάζει κάτι στη συγχρονία ή στη διαχρονία, προκειμένου να προσεγγιστούν και (ιδανικά) να ερμηνευτούν η λογική και τα συναισθήματα των άλλων, όταν μάλιστα και τα δυο έχουν οδηγήσει σε καθοριστικές συγκεκριμένες επιλογές.

Ιδανική προοπτική για την ιστορική ενσυναίσθηση θα ήταν οι μελετητές και οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν να διερευνήσουν περισσότερο τα οφέλη της, παρά να επιμένουν στην αγωνιώδη και λεπτομερή αποσαφήνιση του περιεχομένου της. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει τη δυνατότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης να επηρεάσει την πολιτική συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, ως μια προέκταση της διαδικασίας στην οποία οι μαθητές την αξιοποιούν για να κατανοήσουν το παρελθόν, στο πλαίσιο ασκήσεων μέσα στην τάξη.

Είναι σαφές ότι το βιβλίο αυτό δεν το αφορά οποιουδήποτε είδους πολιτική ή προσωπική διαμάχη στο όνομα της ιστορικής ενσυναίσθησης (υποθετικά σενάρια, σύμφωνα με τα οποία λ.χ. η ενσυναίσθηση είναι πρόταση «της Νέας Ιστορίας», «της Δεξιάς», «της Αριστεράς», «των συντηρητικών», «των μεταμοντέρνων» κ.λπ.⁶⁹). Το περιεχόμε-

⁶⁹ Παρατίθεται η σχετική –και απόλυτα χαρακτηριστική– θέση των Endacott-Brooks (2018) για το τι συμβαίνει σήμερα στις ΗΠΑ σχετικά με το θέμα:

«Η ιστορική ενσυναίσθηση έχει ευρύτερα αναγνωριστεί για την σημασία της στις κοινωνικές επιστήμες, σε μια περίοδο που στη σχολική Ιστορία κυριαρχεί η πεποίθηση ότι ‘η εθνική οικονομική επιτυχία εξαρτάται από την εκπαιδευτική επιτυχία’ και ότι ‘τα σχολεία πρέπει να λογοδοτούν για την επιτυχία αυτή με ποσοτικοποιήσιμα και εξωτερικά επαληθεύσιμα τεστ’ [...] Το σημερινό εκπαιδευτικό παράδειγμα (στις ΗΠΑ) διογκώνει παράλογα την επίδραση του δημοσίου σχολείου στην οικονομία, οδηγώντας σε μια άνευ προηγουμένου ομοσπονδιοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και σε μια προθυμία να

νο κάθε τέτοιας πολιτικής, προσωπικής, επιχειρηματικής ή εμπορικής αντιπαράθεσης περισσότερο φαίνεται να παραπέμπει σε πελατειακές και λαϊκιστικές ψευδοεπιστημονικές προσεγγίσεις, οπωσδήποτε ξένες προς τη σοβαρότητα που απαιτεί και επιβάλλει μια επιστημονική εκπαιδευτική πρόταση.

Επίσης, το βιβλίο αυτό, συνεπές προς τη συνολική θεματολογία του (ο ρόλος της νοημοσύνης και των συναισθημάτων στην προσέγγιση του παρελθόντος), δεν επικεντρώνει τόσο στην αναζήτηση νέων και πρωτότυπων εκπαιδευτικών προτάσεων για την εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης. Αυτό συμβαίνει, όχι επειδή υποτιμώνται ή παραβλέπονται δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση και όσα παρόμοια δυνητικά σχετίζονται με την ιστορική ενσυναίσθηση, αλλά επειδή και χωρίς αυτά, μέσω δηλαδή ακόμη και της κλασικής αφήγησης, της περιγραφής, της μελέτης, της αρχαιακής έρευνας, με άλλα λόγια μέσω των βασικών μεθόδων της επιστημονικής ιστορικής έρευνας και διδασκαλίας, μπορεί (και απαιτείται) να λειτουργεί η ιστορική ενσυναίσθηση στο νου και στο συναίσθημα του ιστορικού και του μαθητή. Η ιστορική ενσυναίσθηση δεν έχει καμία σχέση με τη νοσταλγία (η οποία άλλωστε δεν είναι πάντοτε και απαραίτητα ένα «γλυκό» θετικό συναίσθημα, ούτε οδηγεί πάντοτε και απαραίτητα σε καλό, αλλά αντίθετα πολλές φορές συσκοτίζει το πεδίο της αναζήτησης), αλλά ούτε και με το συναισθηματισμό, δηλαδή μια ασαφή και συγκεχυμένη ερμηνεία των δράσεων του παρελθόντος, μέσω ενός –έντονου ή ήπιου, αλλά πάντως θολού– συναισθήματος. Είναι, ωστόσο, αδιανόητο κάποιος (επαγγελματίας ιστορικός, ιστοριοδίφης ή μαθητής της Ιστορίας) να επιχειρεί μια ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος, χωρίς να προσπαθήσει αφενός να εντάξει όσα μελετά στο πλαίσιο της εποχής τους και αφετέρου να μελετήσει τη σκέψη και τα συναισθήματα των ανθρώπων της εποχής που ερευνά και να οδηγηθεί με τον τρόπο αυτό στα κίνητρα των

καθοριστούν τα επιτεύγματα των μαθητών αποκλειστικά με τυποποιημένες βαθμολογίες συγκεκριμένων δοκιμασιών. Δεδομένου αυτού του εκπαιδευτικού παραδείγματος, δε θα προκαλέσει καμία έκπληξη να καταβληθούν προσπάθειες η ιστορική ενσυναίσθηση να ορίζεται και να λειτουργεί ως ποσοτικοποιήσιμο και μετρήσιμο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, που συμμορφώνεται με τον πολιτικά αποδεκτό ορισμό του 'επιτεύγματος'. Ίσως όμως η ιστορική ενσυναίσθηση δεν είναι κατασκευάσμα συμβατό με εκείνους που πριμοδοτούν τα ποσοτικοποιήσιμα αποτελέσματα και όχι μια ποιοτική χροιά» (Endacott-Brooks, σσ. 219-220).

επιλογών τους. Αυτή ακριβώς η έννοια της ενσυναίσθησης αφορά το βιβλίο αυτό. Η ικανότητα/δεξιότητα για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο φαίνεται ότι καλλιεργείται, έστω κι αν ενυπάρχει –σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό– στον άνθρωπο, απαραίτητα σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες όπως η ιστορική φαντασία, η ιστορική σκέψη, η ιστορική συνείδηση κ.λπ. και με στόχο την ιστορική ερμηνεία/κατανόηση. Πάντοτε όμως στο πλαίσιο της επιστημονικής πειθαρχίας, με όρους και όρια, χωρίς υπερβολές και ακρότητες, και με βάση τις ιστορικές μαρτυρίες. Μόνο με τον τρόπο αυτό οδηγεί σε επαρκή (λογικά και ιστορικά) ερμηνευτικά συμπεράσματα στη μελέτη του παρελθόντος.

Η ιστορική ενσυναίσθηση δεν είναι ούτε πανάκεια ούτε αυτοσκοπός. Έχει όρια, όπως και κάθε άλλο μονοπάτι προς την κατανόηση. Ωστόσο, το να αναγνωριστούν τα όρια αυτά, τα σημεία δηλαδή στα οποία η ενσυναισθητική κατανόηση είναι αδύνατη ή ατελέσφορη, μπορεί να αποδειχθεί αρκετά ωφέλιμο για τον εκπαιδευτικό. Η μέχρι σήμερα γνώση στον τομέα της ιστορικής ενσυναίσθησης προκαλεί σαφώς την ανάγκη για ευρύτερη διερεύνηση σχετικά λ.χ. με το πώς αλληλεπιδρούν η λογική με τα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της ενσυναισθητικής διαδικασίας. Η συνέχιση της έρευνας καλείται να βρει ερείσματα στα στοιχεία των μέχρι τώρα μελετών, με στόχο κυρίως την πρακτική εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης στη σχολική αίθουσα.

Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ιστορίας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ασχολείται ούτε τυπικά ούτε ουσιαστικά με το ζήτημα των νοημοσυνών. Κανένας τύπος νοημοσύνης δεν εντάσσεται –ως αναγκαία για ανάπτυξη δεξιότητα– στα Προγράμματα Σπουδών. Από το νηπιαγωγείο μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου, την προπαρασκευαστική για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, ούτε η διδασκαλία ούτε η αξιολόγηση των μαθητών σχετίζονται με τις νοημοσύνες. Επιπλέον, σε καμία περίπτωση η αξιοποίηση και η καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνης δε θεωρείται εκπαιδευτικός στόχος. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε εκπαιδευτικούς υπάρχει διάσπαρτη η αντίληψη ότι το σύνολο των μαθητών που εκπαιδεύονται στα Α΄βάθμια και Β΄βάθμια ιδρύματα είναι αδύνατο να μην διαθέτουν τη στοιχειώδη διανοητική νοημοσύνη. Η αντίληψη αυτή άρχισε να αλλοιώνεται, από τη στιγμή που γνωματεύσεις τοπικών ΚΕΔΔΥ⁷⁰ χαρακτήρισαν επίσημα μαθητές, χωρίς άλλες μαθη-

⁷⁰ Σήμερα (2018) οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της προσχολικής, της Α΄βάθμιας και της Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του ΚΕΔΔΥ. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

σιακές δυσκολίες ή προβλήματα, «διανοητικά ανεπαρκείς». Ο χαρακτηρισμός αυτός αναφέρεται προφανώς αποκλειστικά στην κλασική διανοητική νοημοσύνη. Για τους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης δε γίνεται καν λόγος, διότι είναι άγνωστοι στους περισσότερους εκπαιδευτικούς, γονείς και φυσικά μαθητές.

Μέρος της μελέτης ορισμένων από τους τύπους νοημοσύνης εμπίπτει και στο φάσμα της ψυχιατρικής (μορφές αυτισμού, νόσος Asperger κ.λπ.) και η –ολοένα αυξανόμενη– εμφάνιση τέτοιων περιστατικών αντιμετωπίζεται, στο σπίτι και στο Σχολείο, τόσο με εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών όσο και με φαρμακευτική αγωγή. Είναι αυτόδηλο ότι η εργασία αυτή δε μπορεί να αναφέρεται σε περιπτώσεις που χρήζουν ιατρικής αντιμετώπισης.

Σε αντίθεση με τις έννοιες –τουλάχιστον– της συναισθηματικής, κοινωνικής και ψηφιακής νοημοσύνης, οι οποίες δεν έχουν καμία παρουσία στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση προς το παρόν, στο νέο (2018) πρόγραμμα σπουδών για την Ιστορία στην υποχρεωτική Εκπαίδευση υπάρχει σαφής, ευκρινής και εκτεταμένη αναφορά στην έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης και στην αξιοποίησή της. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η έννοια αυτή έχει πλέον παγιωθεί στην επιστημονική κοινότητα ως μια βασική δευτερογενής έννοια της Ιστορίας, αλλά και στο ότι θεωρείται πλέον απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη της ιστορικής κατανόησης και τη για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

7.1. Κριτική-ιστορική σκέψη, νοημοσύνη και Σχολείο⁷¹

Η μελέτη και η παρακολούθηση εννοιών όπως η κριτική και η ιστορι-

⁷¹ Παρότι παρουσιάστηκε πριν από αρκετά χρόνια (το 2000) και μέχρι σήμερα υπάρχει μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων σχετικά με την ανάλυση της έννοιας της ιστορικής σκέψης, σημείο αναφοράς και βάση της συζήτησης θεωρείται η εξαιρετική αναλυτική παρουσίαση της ιστορικής σκέψης των παιδιών (ως διαδικασίας και ως επιτεύγματος) από την Ε. Νάκου, στο Νάκου, Ειρ. (2000), Τα παιδιά και η Ιστορία, Μεταίχμιο, Αθήνα. Στην πρόσφατη (2018) μελέτη τους οι Lévesque – Clark, κάνουν μια εκτενή αναλυτική αναφορά σε ό,τι σχετίζεται με την ιστορική σκέψη στη σύγχρονη Εκπαίδευση στην Αγγλία, στη Γερμανία, στον Καναδά και στις ΗΠΑ και εκφράζουν την αγωνία τους για το γεγονός ότι, προς το παρόν, έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή και έμφαση στη συστηματική μελέτη –και κυρίως στη μέτρηση– της εξέλιξης της απόκτησης ιστορικών ιδεών και της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης από τους μαθητές.

κή σκέψη θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία στην κατάρτιση του δασκάλου της Ιστορίας. Στην ενότητα αυτή γίνονται επιλεκτικές αναφορές στους όρους, σύμφωνα με τις τρέχουσες προτάσεις.

Η κριτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως μια νοητική και ταυτόχρονα συναισθηματική λειτουργία, που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας, 1997).

Ιστορική σκέψη είναι η κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, η διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων και η επίλυση προβλημάτων (Μαυροσκούφης, 190). Μαθαίνω τους μαθητές να «σκέφτονται ιστορικά», σημαίνει ότι τους εκπαιδεύω με τις κατάλληλες για την ιστορική παιδεία τους γνωστικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τη βασική γνώση της Ιστορίας –δηλαδή, την απλή επαφή με το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης– και να αναζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο αυτό έχει δομηθεί. Αυτό έχει ως στόχο να ενισχύσει τους μαθητές κάνοντας διαθέσιμα σε αυτούς μερικά από τα εννοιολογικά εργαλεία των επαγγελματιών ιστορικών (Rosa – Bresco, 420).

Η ιστορική σκέψη (όπως και η ιστορική συνείδηση) ενυπάρχει δυνάμει σε κάθε άνθρωπο⁷². Για τους Κόκκινο – Γατσωτή, ένας από τους γενικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, οποιασδήποτε βαθμίδας, πρέπει να είναι η ανάπτυξη και εκκλέπτυνση αυτής της προϋπάρχουσας (και στο μαθητή) ιστορικής σκέψης και συνείδησης, με γνώμονα την κατάκτηση της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης τρόπων και μεθόδων για την ανάπτυξη της κριτικής και ιστορικής σκέψης των μαθητών οι VanSledright και James εντοπίζουν και παρουσιάζουν επιστημολογικά εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν (ή αναστέλλουν τελείως) τη συγκεκριμένη δια-

⁷² «Οι ιστορικοί κάνουν ουσιαστικά ό,τι όλος ο κόσμος (Moniot), αλλά με τρόπο περισσότερο στοχαστικό και μεθοδικό, αξιοποιώντας περισσότερο επεξεργασμένα γνωστικά και διανοητικά εργαλεία, τα οποία ωστόσο δεν κατέχουν μονοπωλιακά (Matozzi), κινούμενοι ενάντια στην κοινή λογική (Wineburg)», στο Κόκκινος-Γατσωτής, σ. 36.

δικασία. Αυτά μπορεί να παρουσιάζονται ως συνήθεια να μην αντιμετωπίζεται η Ιστορία ως γνωστική κατασκευή υπό συνεχή αναθεώρηση, αλλά ως έτοιμο «σώμα γνώσης», το οποίο απλώς μεταδίδεται στα άδεια κεφάλια των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές δεν οδηγούνται στη διερεύνηση του γνωστικού και ιστορικού πλαισίου, μέσα στο οποίο εντάσσεται η ιστορική αφήγηση, δεν προσδιορίζουν προβλήματα, δε θέτουν ερωτήματα, δεν επεξεργάζονται μαρτυρίες, δεν διατυπώνουν υποθέσεις και επιχειρήματα και, εντέλει, δεν οδηγούνται στην ερμηνευτική κατανόηση του παρελθόντος, αλλά σε μια «ψευδαίσθηση της πραγματικότητας» (referential illusion). Επιπλέον, οι απαιτήσεις των εξετάσεων και οι κάθε είδους δοκιμασίες γνώσεων σχετικά με το μάθημα συνήθως συνδέονται με την αντίληψη της Ιστορίας ως έτοιμου σώματος γνώσης. Οι δοκιμασίες τέτοιου είδους επικεντρώνονται αποκλειστικά στον τυπικό και ανούσιο έλεγχο των αποθηκευμένων πληροφοριών και υπονομεύουν τη δυνατότητα άσκησης της κριτικής σκέψης με βάση τις μαρτυρίες και τη διατύπωση προσωπικών επιχειρημάτων. Τέλος, η πίεση των προγραμμάτων σπουδών για την κάλυψη μιας –πανομοιότυπης, για όλα τα σχολεία, για όλους τους μαθητές– διδακτέας ύλης, ως κεντρική διοικητική εντολή, ισοπεδώνει ή υποτιμά την πλουραλιστική διάσταση του μαθητικού κοινού, θέτοντας τις ίδιες στοχεύσεις για όλους και παραβλέποντας αποκλίσεις στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις προσδοκίες, στις δυνατότητες, αλλά και την κατά τόπους πολιτική και πολιτισμική διαφοροποίηση (VanSledright – James, 2002).

Το 2013 οι Seixas – Morton προσδιορίζουν και συζητούν αναλυτικά έξι βασικές έννοιες της ιστορικής σκέψης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ιστορική σημαντικότητα (historical significance) αφορά τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουμε τι ήταν και τι δεν ήταν σημαντικό στο παρελθόν. Η μαρτυρία (evidence) σχετίζεται με το πώς μαθαίνουμε ό,τι μαθαίνουμε για το παρελθόν. Η συνέχεια και η μεταβολή (continuity and change) αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να παρακολουθήσουμε και να διακρίνουμε τις πολύπλοκες ροές στην Ιστορία, ενώ η αιτία και η συνέπεια (cause and consequence) αναζητούν το γιατί συμβαίνουν τα γεγονότα και ποιες είναι οι ευρύτερες επιπτώσεις τους. Η ιστορική προοπτική (historical perspective) έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε

καλύτερα τους ανθρώπους του παρελθόντος και, τέλος, η ηθική διάσταση (the ethical dimension) αναζητά τρόπους με τους οποίους η μελέτη του παρελθόντος και της Ιστορίας θα μπορούσε να συμβάλει ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής στο παρόν (Seixas – Morton, 2013).

7.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και Σχολείο

Το ζητούμενο στην ενότητα αυτή είναι η σύνδεση του θεωρητικού μέρους για τη συναισθηματική νοημοσύνη με την πρακτική εφαρμογή του· το κατά πόσο, δηλαδή, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατό να ενταχθεί στη σχολική διδασκαλία και να αποτελέσει μέρος των Προγραμμάτων Σπουδών και με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αυτό. Είναι αλήθεια πως, όσο η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται γνωστή ως έννοια και δεξιότητα, τόσο περισσότερο εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι αναγνωρίζουν τη βαρύτητα της συναισθηματικής καλλιέργειας των παιδιών. Η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση αποκαλείται (και φαίνεται να είναι) «το χαμένο κομμάτι» (Elias κ.ά. 1997), ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια που λείπουν από τη σύγχρονη εκπαίδευση. Το σχολικό πλαίσιο, μετά το οικογενειακό, (πρέπει να) αποτελεί χώρο για την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών. Η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται απαραίτητη στην εκπαιδευτική πράξη και αποτελεί προτεραιότητα στην προσπάθεια για την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η επίδραση των συναισθημάτων και άρα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιτυχία ή στην αποτυχία ενός ατόμου, σε διάφορους τομείς της ζωής του, θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις τις οποίες βιώνουν, και κυρίως το άγχος τους, παίζει σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ακόμη, μεταβλητές όπως οι σκέψεις αγωνίας ή οι σκέψεις αποδοκιμασίας του εαυτού, οι οποίες προκαλούν διάσπαση προσοχής στο άτομο, η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες του ατόμου για το τελικό αποτέλεσμα, συνδέονται άμεσα με το άγχος των εξετάσεων και την ακαδημαϊκή του επίδοση.

Επίσης, τα άτομα τα οποία μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, καθυστερώντας την άμεση ικανοποίησή τους, είναι πιθανότερο μελλοντικά να αναπτύξουν καλύτερες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και να εμφανίσουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Τα συναισθήματα προκαλούν συγκεκριμένες αντι-δράσεις: ο φόβος προκαλεί την αποφυγή, ο θυμός την επιθετική συμπεριφορά, η ντροπή την απόσυρση κ.λπ. Το παραπάνω εύρημα ενισχύει την άποψη του Goleman ότι τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν νεαρά άτομα, είναι πιθανόν να μειώσουν τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή τους ενασχόληση, με άμεσες επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Όταν τα νεαρά άτομα έρθουν αντιμέτωπα με συγκεκριμένα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (π.χ. στο ακαδημαϊκό πλαίσιο), τότε τίθεται σε λειτουργία το σύστημα αξιολόγησής τους, με αποτέλεσμα να προκαλούνται συναισθήματα που τα παροτρύνουν σε διορθωτικές δράσεις, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή τους στο μαθησιακό περιβάλλον και την αύξηση της πιθανότητας να εμφανίσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η αυτοαντίληψη των ατόμων για τα συναισθήματά τους είναι πιθανόν να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους, ως προς τις γνωστικές και τις συναισθηματικές ικανότητες που διαθέτουν, και ίσως ένας αποφασιστικός παράγοντας στην πορεία της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Ο Goleman, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο μελετούσαν μαθητές Λυκείου, διαπίστωσε ότι ο βαθμός εμπλοκής του μαθητή σε μια δραστηριότητα σχετιζόταν με το επίπεδο της ικανότητάς του να ελέγχει και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του, έτσι ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησής του. Έρευνες του ίδιου για την κοινωνική επάρκεια των ατόμων, την ικανότητά τους δηλαδή να χειρίζονται τις σχέσεις τους ανάλογα με τα συναισθήματα που βιώνουν, δείχνουν ότι όσο πιο ισχυρός συναισθηματικός συντονισμός υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή, τόσο πιο καλή είναι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει ο συγκεκριμένος μαθητής να εμφανίσει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Η συναισθηματική εκπαίδευση, δηλαδή η καλλιέργεια της επίγνωσης των συναισθημάτων, μπορεί να βρει εφαρμογή με οδηγίες μέσα στην τάξη, με εξωσχολικές δραστηριότητες, με την ανάμιξη των τριών εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) σε

κοινωνικές δραστηριότητες κ.λπ. Σε μια τέτοια διαδικασία προαπαιτείται η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να ενεργοποιήσουν αρχικά τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη και κατόπιν να βοηθήσουν τους μαθητές τους στη μετάδοση των δεξιοτήτων που αφορούν τη ΣΝ και την προσωπική τους ωρίμανση.

Η σύνδεση της σχολικής επίδοσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σοβαρό ζήτημα στο πεδίο της έρευνας για τη ΣΝ. Τα ευρήματα σχετικών διεθνών ερευνών είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Το 2004 οι Petrides κ.ά. διαπίστωσαν ότι η σχέση τη αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το σχολικό μάθημα που εξεταζόταν. Ισχυρότερη ήταν η σχέση της ΣΝ με το συνολικό βαθμό στα μαθήματα, καθώς και με το μάθημα της Γλώσσας. Αντίθετα, η σχέση της με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες δεν ήταν σημαντική (Πλατσίδου 2010, 144). Το 2005, στην έρευνά της, η Πλατσίδου βρήκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είχε ορισμένες σημαντικές –αν και χαμηλές– συνάφειες με τη σχολική επίδοση, όπως αυτή αξιολογήθηκε με βάση το βαθμό του ενδεικτικού της προηγούμενης τάξης. Ειδικότερα, η σχολική επίδοση σχετιζόταν σημαντικά με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και με μια επιμέρους διάσταση της, τη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι έφηβοι που εκτιμούσαν ότι διέθεταν σε υψηλό βαθμό τις διαστάσεις αυτές, φαινόταν ότι έχουν και υψηλή σχολική επίδοση. Την ίδια χρονιά (2005) ο Δαρόπουλος δημοσιεύει έρευνα, στην οποία μελέτησε τη σχέση της αντιληπτής ΣΝ με τη σχολική επίδοση σε 706 παιδιά της ΣΤ΄ Δημοτικού, με μέσο όρο ηλικίας 11,8 χρόνια. Στην έρευνα, η ΣΝ μετρήθηκε με βάση το BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version, ενώ η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης υπολογίστηκε με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στη Φυσική και στην Ιστορία. Η έρευνα κατέδειξε μια θετική και σχετικά υψηλή σχέση μεταξύ της αντιληπτικής ΣΝ και της σχολικής επίδοσης: οι μαθητές που είχαν υψηλή προσωπική εκτίμηση για τη ΣΝ τους, είχαν επίσης –με μεγάλη συχνότητα– υψηλή βαθμολογία στα παραπάνω μαθήματα.

Οι αντιφάσεις και οι ανακολουθίες στον –προς το παρόν μικρό, αναλογικά με άλλα ερευνητικά πεδία– αριθμό ερευνών φαίνεται να

οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για την άριστη σχολική επίδοση απαιτείται ένας συνδυασμός υψηλού επιπέδου τόσο της συναισθηματικής όσο και της διανοητικής νοημοσύνης. Αν αυτό ισχύει, τότε γίνεται περισσότερο εμφανής και κατανοητή η κρίσιμη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική εκπαίδευση. (Πλατσίδου, 145).

Η Πλατσίδου παρατηρεί επίσης ότι είναι πιθανό ο ρόλος της ΣΝ να είναι πιο προβεβλημένος σε μεγαλύτερες ηλικίες από την εφηβική, όπου οι προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις επηρεάζουν περισσότερο τη μαθητική επίδοση (Πλατσίδου, 146). Ωστόσο, γενικά για το ρόλο της ΣΝ ως γνωστικής ικανότητας και για τη συμβολή της στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης φαίνεται ότι απαιτείται ευρύτερη διερεύνηση, εφόσον, προς το παρόν, διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την δυνατότητα της να συνδυαστεί έτσι, ώστε να επηρεάσει καταλυτικά τη σχολική επίδοση.

Στο μάθημα της Ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει ως στόχο να εφοδιάζει τους μαθητές όχι μόνο με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και με αυτοπεποίθηση, ώστε να είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και να γίνουν ενημερωμένοι ιστορικά πολίτες, πολίτες δηλαδή που διαρκώς βλέπουν τον εαυτό τους ως δια βίου μαθητευόμενο (Panju, σ. 59).

Εφόσον βασική, ζωτικής σημασίας απαίτηση της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας είναι η άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, με βάση τη μελέτη των ιστορικών μαρτυριών, ασκήσεις βασισμένες στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και με στόχο την καλλιέργειά της θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ένα ημερολόγιο με ερωτήσεις από τη ζωή τους, μια ανάλυση με επιχειρήματα θετικής ή αρνητικής αποτίμησης μια ιστορικής απόφασης, δυναμική ταύτιση με μια ιστορική προσωπικότητα και ερμηνεία των επιλογών της από το μαθητή, σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, με συμβουλές για την καθημερινή ζωή κ.λπ. Παρόμοια χρησιμότητα θα μπορούσαν να έχουν η περιγραφή χαρακτήρων, οι διαφορετικές οπτικές ανάγνωσης, η ανάπτυξη της φαντασίας, η διευκόλυνση στην ανάκληση της Ιστορίας από τη μνήμη, η αφήγηση με χρήση εικόνων κ.λπ. Οι βάσεις για συζήτηση με ερωταποκρίσεις (που καλλιεργούν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο μάθημα της Ιστορίας) μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους θα μπορούσαν να

έχουν τη μορφή «ποιες ιδέες προβάλλονται στη μαρτυρία που εξετάζουμε;», «ποια είναι τα κυριότερα συμπεράσματά σας από την α ή τη β διαδικασία;», «τι αισθάνεστε για... (κατάσταση ή πρόσωπο)...;», «με ποιο τρόπο αυτό με το οποίο ασχοληθήκαμε αντικατοπτρίζει την εποχή του;», «ποια επιτεύγματα αναφέρονται τότε, σε σύγκριση με το σήμερα;», «ποιες επιπτώσεις έχουν στους σύγχρονους ανθρώπους όλα όσα εξετάζουμε;», «ποιες πληροφορίες, γνώσεις, γεγονότα, αξίες μπορούμε να αντλήσουμε από τη μαρτυρία;» κ.λπ. Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, κατά την οποία οι μαθητές μπαίνουν στη θέση των άλλων και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκείνοι είχαν, έχει συνδυαστική αξία, εφόσον ο μαθητής, αξιοποιώντας την ιστορική ενσυναίσθηση, προσεγγίζει το παρελθόν, ενώ παράλληλα αποκτά ρόλο σε ελεγχόμενες καταστάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων παρακολουθεί τα συναισθήματά του και ελέγχει τις αντιδράσεις του. Μέσω της Ιστορίας (όπως και μέσω της Τέχνης και της Λογοτεχνίας) τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα δικά τους και άλλων. Μελετώντας κριτικά λ.χ. τη ζωή μιας ιστορικής προσωπικότητας, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται σε παρόμοιες καταστάσεις, τι να υιοθετήσουν και τι να απορρίψουν, αλλά μαθαίνουν και να κατανοούν και να σέβονται τα συναισθήματα και την προσωπικότητα των άλλων. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διαδικασίες συμβάλλουν στην επίλυση συγκρούσεων με άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος των παιδιών, με υγιή και ασφαλή τρόπο.

7.3. Κοινωνική νοημοσύνη και Σχολείο

Υπόθεση εργασίας: στις εκλογές της τάξης του για το 5μελές συμβούλιο, ένας έφηβος 14χρονος μαθητής συμπλήρωσε και παρέδωσε το ψηφοδέλτιό του, χωρίς να τον γίνει αντιληπτός από τα μέλη της εφορευτικής επιτροπής και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Κατόπιν, βρήκε ένα άλλο νέο ψηφοδέλτιο και άρχισε να το συμπληρώνει κι αυτό (για δεύτερη πλέον φορά). Είχαν απομείνει δυο-τρεις τελευταίοι μαθητές, στο σύνολο των 22 μαθητών της τάξης, που συμπλήρωναν τα ψηφοδέλτιά τους. Ο εκπαιδευτικός και η εφορευτική επιτροπή έκαναν μια πρώτη καταμέτρηση των ψηφοδελτίων που είχαν ήδη παραδοθεί και διαπίστωσαν ότι, μαζί με τα τρία που απέμεναν, τα ψηφοδέλτια

ήταν στο σύνολο περισσότερα από τους μαθητές που συμμετείχαν στην ψηφοφορία. Ταλαιπωρήθηκαν για αρκετή ώρα, προσπαθώντας να διαπιστώσουν πού μπορεί να οφείλεται το πρόβλημα. Αφού εξάντλησαν και απέρριψαν όσες πιθανές αιτίες μπορούσαν να σκεφτούν, ρώτησαν τους τρεις τελευταίους μαθητές –προσωπικά και με έμφαση– μήπως τυχόν έχουν ήδη παραδώσει ψηφοδέλτιο και αυτό που είχαν μπροστά τους ήταν ένα δεύτερο ψηφοδέλτιο. Οι δυο από τους τρεις διαβεβαίωσαν ότι συμπλήρωναν το ψηφοδέλτιο που τους είχε δοθεί από την αρχή, ενώ ο τρίτος απάντησε ότι δεν ήξερε (!) αν είχε παραδώσει ψηφοδέλτιο. Στο τέλος της διαδικασίας αποδείχθηκε ότι ο μαθητής αυτός είχε όντως παραδώσει το πρώτο ψηφοδέλτιό του και, με κάποιο τρόπο, είχε βρει ένα ακόμη ψηφοδέλτιο, το οποίο ξανασυμπλήρωνε. Η συνεργασία του με τους συμμαθητές του από την εφορευτική επιτροπή και με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό ταλαιπώρησε και αναστάτωσε την τάξη.

Ο μαθητής του υποθετικού σεναρίου είναι βέβαιο ότι δε μπορεί να χαρακτηριστεί περιορισμένης διανοητικής νοημοσύνης, διότι συνήθως έρχεται στις πρώτες θέσεις σε σχολικούς διαγωνισμούς μαθηματικών, φυσικής κ.λπ. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανώριμος. Ωστόσο, σε άλλα ζητήματα στο χώρο του σχολείου, όπως η μελέτη και η ανταπόκριση στα μαθήματα, η συνέπειά του στις εξετάσεις, οι τοποθετήσεις του στην τάξη για διάφορα ζητήματα που αφορούν το μάθημα κ.λπ., βρίσκεται σε επίπεδο πάνω από το μέσο όρο. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία της συμπεριφοράς του θα μπορούσε να είναι ότι απλώς έκανε ένα αστείο. Ωστόσο, παρόμοια συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη από το συγκεκριμένο μαθητή και σε καμία περίπτωση δε μπορεί να χαρακτηριστεί αστείο κάτι που προβληματίζει για αρκετή ώρα το σύνολο της τάξης. Τα πράγματα οδηγούν λοιπόν προς τη μελέτη της ευρύτερης κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Στο σημείο αυτό μπορεί να κάνει την εμφάνισή της, ως πιθανή αιτία, η κοινωνική νοημοσύνη.

Δεν είναι πλέον σπάνιο το φαινόμενο, ο μαθητής (και ο άνθρωπος γενικότερα, διότι παρόμοια συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί σε κάποιον επαγγελματία, ο οποίος είναι άψογος στα διανοητικά απαιτητικά επαγγελματικά καθήκοντά του, αλλά παρουσιάζει προβλήματα όταν χρειάζεται να αλληλεπιδράσει μέσα σε μια κοινωνική

ομάδα) να είναι ιδιαίτερα διανοητικά ευφυής (ικανός) στο να λύνει προβλήματα μαθηματικά, αλλά όχι ιδιαίτερα κοινωνικά ευφυής (ικανός), ώστε να ανταποκριθεί με επάρκεια όταν καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα που αφορούν το σύνολο (την παρέα, την τάξη, την κοινωνική ομάδα κ.λπ.) στο οποίο εντάσσεται.

Παρόμοια συμπτώματα στο σχολείο (και στην κοινωνία) μπορεί πλέον να μην είναι απλώς μεμονωμένα περιστατικά. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να επιλέξει και να δρομολογήσει συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες, όταν εφαρμοστούν μεθοδικά στη σχολική πραγματικότητα, θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες πρακτικές είναι καταρχήν η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης: ένας καλός ακροατής είναι προϋπόθεση για μια γόνιμη επικοινωνία. Στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης είναι αναγκαία η εκμάθηση εστίασης της προσοχής, προκειμένου να αναγνωρίζονται τα λεκτικά και τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπει ο συνομιλητής. Το ενδιαφέρον και ο σεβασμός στις απόψεις του συνομιλητή είναι βασικοί όροι για ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση. Η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων, ο σεβασμός των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και η υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ηθικού κώδικα βοηθούν τους μαθητές να αναπροσαρμόσουν το ύφος και τη συμπεριφορά τους, ώστε να μην προσβάλλουν τους συνομιλητές τους. Η καλλιέργεια της αυτογνωσίας είναι επίσης κομβική στην έκφραση απόψεων και στην έκβαση μιας συνομιλίας. Οι μαθητές που γνωρίζουν τον εαυτό τους, δηλαδή τις αρετές και τα ελαττώματά τους, τα πάθη και τις αδυναμίες τους, μπορούν να αυτοπαρουσιάζονται και να επιλέγουν τα κατάλληλα λεκτικά ή μη λεκτικά μέσα, για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συνομιλητών και να γίνουν περισσότερο πειστικοί. Η έμφαση στην αξιοποίηση του αυτοελέγχου εξίσου θα αποτρέψει συγκρούσεις και θα ομαλοποιήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η καλλιέργεια της κοινωνικής νοημοσύνης και η ενίσχυση της αυτογνωσίας στο χώρο του Σχολείου είναι απαραίτητες και σε σοβαρότατα ζητήματα, όπως η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η εφηβική κατάθλιψη και η σχολική διαρροή. Στο πλαίσιο της κοινωνικής νοημοσύνης εντάσσονται και προγράμματα, μέσω των οποίων

οι μαθητές θα βοηθηθούν να κατανοήσουν τα όρια και τους κανόνες που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς επίσης και βασικά στοιχεία της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, αλλά και της ασφαλούς διαδικτυακής συμπεριφοράς. Οι μαθητές φαίνεται ότι καλλιεργούν σταδιακά τη διαπροσωπική-κοινωνική νοημοσύνη τους, όταν εργάζονται σε μικρές ομάδες, εντοπίζουν τις διαθέσεις των συμμαθητών και προσαρμόζονται στο περιβάλλον της ομάδας, αναπτύσσουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες ή αντίθετα ακολουθούν κάποιον με ηγετικό χάρισμα, ακούν με ενδιαφέρον τη γνώμη των άλλων, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, παρατηρώντας τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους, την ευαισθησία, τις διαθέσεις και την ιδιοσυγκρασία των άλλων, και διαχειρίζονται ταυτόχρονα διαφορετικά ζητήματα με πολλούς στόχους.

Πρακτικές εφαρμογές της διαπροσωπικής-κοινωνικής νοημοσύνης στο μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα παιχνίδια ρόλων, η προφορική ή γραπτή «συζήτηση» με μια ιστορική φυσιογνωμία, η ταύτιση με ιστορικά πρόσωπα και η καταγραφή των ανάλογων σκέψεων και συναισθημάτων, η διαλογική συζήτηση για την επίδραση σημαντικών ιστορικών αποφάσεων στο σύγχρονο κόσμο και –σε κάθε περίπτωση– η ομαδοσυνεργατική στρατηγική μάθησης (ανάθεση ρόλων-καθηκόντων, κριτική μελών της ομάδας για το τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό, σύνθεση απόψεων, αλληλοδιόρθωση γραπτών, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση κ.λπ.).

7.4. Ψηφιακή νοημοσύνη και Σχολείο

Το θέμα της ενότητας αυτής δε μπορεί να είναι καθαυτή η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) και τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία της Ιστορίας (ζητήματα για τα οποία ήδη αναπτύσσεται τεράστια βιβλιογραφία), αλλά το πώς αυτά μπορούν να λειτουργήσουν και να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με την ψηφιακή νοημοσύνη των παιδιών στο σχολείο, και ειδικά στην Ιστορία, και με προσανατολισμό την ανάπτυξή της.

Στο χώρο των ΤΠΕ φαίνεται ότι έχει μείνει οριστικά στο παρελθόν η χρήση των cd, dvd κ.λπ. και πλέον διανύουμε την εποχή της –πολυ-

διάστατης- χρήσης του διαδικτύου. Στο διαδίκτυο, ωστόσο, η απόσταση από τη χρήση στην –οποιοδήποτε είδους– κατάχρηση είναι ελάχιστη· όταν η χρήση του διαδικτύου είναι ανεξέλεγκτη ή άκριτη, μπορεί να αποβεί επικίνδυνη.

Στην πορεία από τη σταδιακή –αλλά αναγκαστική– μετάβαση από την εποχή του λογισμικού στην εποχή του διαδικτύου είναι απαραίτητες κάποιες ενημερωτικές διευκρινίσεις. Αρχικά πρέπει να γίνει κατανοητή η διαφορά ανάμεσα στο «υλισμικό», δηλαδή σε ό,τι μπορεί να αγγίζει ο χρήστης, και στο «λογισμικό», δηλαδή στο πνευματικό προϊόν που δημιουργείται από τους ειδικούς. Η αρχική μορφή των ΤΠΕ στη σχολική αίθουσα αξιοποιούσε μορφές υλισμικού για την παρουσίαση ενός πνευματικού προϊόντος (λογισμικού). Τέτοιο υλισμικό ήταν οι δισκέτες, τα cds, τα cd-roms, ενώ οι εμπλεκόμενοι έπρεπε να αγοράσουν ή να προμηθευτούν μέσω τρίτων αυτά τα υλικά. Το μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε να γίνει μέσω των λογισμικών που είχαν φτιαχτεί για τα σχετικά υλισμικά.

Με την εποχή της διάδοσης του διαδικτύου και των web-2-tools, τα υλισμικά που ήταν σε χρήση μέχρι πρότινος (δισκέτες, cds, cd-roms, dvds κ.λπ.) δεν έχουν πια ιδιαίτερη χρησιμότητα, εφόσον το διαδίκτυο και τα ψηφιακά σύννεφα (clouds) παρέχουν τη δυνατότητα για αποθήκευση μεγάλης ποσότητας και έκτασης πνευματικών προϊόντων (λογισμικών). Κατά συνέπεια, οι νέες μορφές αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας αναπτύσσονται πλέον μέσω του υπολογιστή, αλλά ουσιαστικά μέσω του διαδικτύου και κεντρικών servers που βρίσκονται σε διάφορες χώρες.

Από αυτή τη σταδιακή μετατόπιση έχουν προκύψει προβλήματα, τα οποία προς το παρόν αναζητούν λύση. Ένα τέτοιο πρόβλημα είναι η αντίληψη ότι το διαδίκτυο είναι κάτι «προσωρινό» και ασαφές και ότι οι πληροφορίες που υπάρχουν διασκορπισμένες σ' αυτό μπορούν εύκολα να χαθούν. Το βέβαιο είναι ότι οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο δε χάνονται, αλλά παραμένουν αποθηκευμένες σε κεντρικούς servers, στους οποίους λίγα και συγκεκριμένα άτομα έχουν πρόσβαση. Επίσης, μεγάλο μέρος εκείνων (πρόσωπα, εταιρίες, ιδιώτες κ.λπ.) που στο παρελθόν εργάστηκαν για τη δημιουργία των λογισμικών σε δισκέτες, cds, cd-roms κ.λπ. δε φαίνεται να προχώρησαν σε αναβάθμιση του έργου τους, ακολουθώντας την

εξέλιξη των πραγμάτων, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, χρήματος ή διάθεσης, οπότε η σχετική παραγωγή με την αξιοποίηση των νέων δεδομένων φαίνεται να έχει παραμείνει στάσιμη. Ωστόσο, το πνευματικό περιεχόμενο (λογισμικό) το οποίο κατασκευαζόταν δεν είναι στάσιμο, όπως ίσως ένα βιβλίο, ένα έργο τέχνης κ.λπ., αλλά απαιτεί συνεχή αναθεώρηση, με γνώμονα τις τεχνολογικές εξελίξεις και μεταβολές. Επιπλέον, η νοοτροπία και η κουλτούρα σχετικά με την παραγωγή και τη διδασκαλία της Ιστορίας στο ψηφιακό περιβάλλον παραμένει προς το παρόν προβληματική και επικεντρώνεται κυρίως στο επίπεδο της κριτικής, αντί να προχωρά στη διεκδίκηση πνευματικών δικαιωμάτων, σε τρόπους διαχείρισης της κατάστασης (ποιος γράφει τι, γιατί, πού, πώς κ.λπ.), στο πώς θα αναζητηθεί το ψηφιακό υλικό, που χάνεται για εμάς αλλά συντηρείται από τρίτους χωρίς εμάς, το ποιος και με ποιο τρόπο θα έχει πρόσβαση στα ψηφιακά αυτά αρχεία κ.λπ.

Είναι προφανές ότι η έννοια της ψηφιακής νοημοσύνης δεν αποτελεί προς το παρόν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον δεν είναι καν αναγνωρισμένη ως μορφή ευφυίας και ενταγμένη στα Προγράμματα Σπουδών.

Σύμφωνα με τους Wright-Maley κ.ά. (2018) η εξέλιξη των Επιστημών της Μάθησης (Γνωστική Ψυχολογία κ.λπ.) έχει βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν καλύτερα τις ΤΠΕ για να υποστηρίξουν τους μαθητές καθώς αυτοί μαθαίνουν την Ιστορία, ενώ η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη συζήτηση για τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και στη μάθηση. Για τους ερευνητές αυτούς κεντρικός στόχος παραμένει η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις στο πλαίσιο της ψηφιακής Ιστορίας θα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την ιστορική σκέψη την επόμενη δεκαετία (Wright-Maley κ.ά., 603).

Φαίνεται ότι η εμπλοκή των μαθητών στην ψηφιακή τεχνολογία οποιασδήποτε μορφής μπορεί να αναπτύξει μια αναστοχαστική διάθεση από την πλευρά τους, μόνο όταν δημιουργηθεί ένα ερώτημα ή όταν τεθεί ένα κίνητρο. Μια απλή ιστοσελίδα π.χ., που περιλαμβάνει πηγές ή πληροφορίες (ένα ψηφιακό αποθετήριο), μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά θέτοντας στους εμπλεκόμενους συγκεκριμένα

ερωτήματα αναζήτησης και διασταύρωσης πληροφοριών. Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα δυναμικό μέσο αναπαράστασης του παρελθόντος και αναμφισβήτητα προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να αλληλεπιδρούν κριτικά με το παρελθόν. Η διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι σίγουρα μία πρόκληση, αφού ο συνδυασμός της αναπαράστασης ή της προσομοίωσης με τη σχετική εμπειρία των μαθητών/παικτών προϋποθέτει κριτική προσέγγιση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Δεδομένου ότι από διάφορες σχετικές έρευνες γνωρίζουμε σε αδρές γραμμές τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται για την Ιστορία και την προσεγγίζουν ως μάθημα, οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να λάβουν σοβαρά υπόψη τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίζουν στην ιστορική εκπαίδευση οι ψηφιακές προσομοιώσεις και τα διαδικτυακά παιχνίδια, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους μαθητές. Για να γίνει αυτό, ωστόσο, μπορεί απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στη φύση της Εκπαίδευσης, με έμφαση στη διαφοροποίηση του σχεδιασμού, με αλλαγές στη διάρθρωσή της, με αναβάθμιση στη διαχείριση της τάξης, με την θεσμοθετημένη εισαγωγή της βιωματικής μάθησης, αλλά ταυτόχρονα και της αξιολόγησης των ιστορικών ψηφιακών παιχνιδιών και της χρήσης τους στις σχολικές αίθουσες (Wright-Maley κ.ά, 621).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας είναι αναγκαίο να συνδυαστούν με τη λογική του εκάστοτε ψηφιακού παιχνιδιού, για να μπορούν να επιτευχθούν όσα έχουν αρχικά σχεδιαστεί. Οι προσεκτικά μελετημένες δραστηριότητες γύρω από την ιστορική εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές που εμπλέκονται σε κάποιο ψηφιακό παιχνίδι μπορούν να οδηγήσουν σε κριτική ματιά απέναντι στο παρελθόν και να ενθαρρύνουν μία ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος. Αυτό εξαρτάται πάντοτε και από τον τρόπο με τον οποίο θα δομηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, από το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία και από το αν οι μαθητές έχουν αντιληφθεί με τον τρόπο που χρειάζεται το περιεχόμενο της ενασχόλησής τους με το ιστορικό ψηφιακό παιχνίδι ή με την ψηφιακή ιστορική προσομοίωση (Στουραϊτής, 2017, 113), και αυτά δεν αποτελούν γι’

αυτούς απλώς έναν επιπλέον τρόπο ή μια ακόμη ευκαιρία για ανούσια διασκέδαση.

Εφόσον αυτά που αναφέρονται παραπάνω ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και προσαρμοστούν με τον κατάλληλο τρόπο στα Προγράμματα Σπουδών, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες η ψηφιακή νοημοσύνη, η διερεύνηση και η αξιοποίησή της, να ενσωματωθούν στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να αποτελέσουν ενεργό κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας.

7.5. Ενσυναίσθηση και Σχολείο

Στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας η καλλιέργεια της δεξιότητας της ιστορικής ενσυναίσθησης αναπτύσσεται σε παράλληλη πορεία με τη βιωματικότητα, τη δημιουργία κινήτρων για βαθύτερη συζήτηση, τις ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (κατανόηση, έκφραση), πάντοτε όμως εφόσον αυτά είναι ενταγμένα στο πλαίσιο της τεκμηριωμένης και υπεύθυνης πραγμάτευσης ενός ιστορικού γεγονότος ή θέματος.

Στην πρακτική εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης στη σχολική αίθουσα της Ιστορίας συμβάλλουν πολλές παράμετροι: καταρχήν, αν ο εκπαιδευτικός διαθέτει –και σε ποιο βαθμό– τη συγκεκριμένη ικανότητα, αλλά και αν αποδέχεται την ύπαρξη και την αναγκαιότητά της στη διδασκαλία της Ιστορίας· αν τα ΠΣ και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν στην πράξη την καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής· αν οι μαθητές διαθέτουν την κατάλληλη παιδεία, ώστε να θεωρούν χρήσιμο να μπουν στη διαδικασία αυτή ή αν κάνουν το ακριβώς αντίθετο κ.λπ. Σχετικά με τη συμβολή των ίδιων των μαθητών, η Dunn υποστηρίζει ότι «η ανάπτυξη της ικανότητας να αντιλαμβάνομαι τη διαφορά στις ιδέες και τις απόψεις κατά το δεύτερο μισό του τρίτου χρόνου της ζωής μου, έχει τόσο σοβαρές συνέπειες στην κατανόηση των παιδιών για τον κοινωνικό κόσμο και την επικοινωνία που μπορεί να υποστηριχθεί εύλογα πως σηματοδοτείται ένα νέο στάδιο στην παιδική κοινωνική κατανόηση. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι βάσεις της ενσυναίσθησης αναπτύσ-

σονται ήδη από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων!» (στο Barton – Levstik, 280).

Είναι αλήθεια ότι μέρος των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τη σημασία και το ρόλο της ιστορικής ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ίσως δε γνωρίζουν τι ακριβώς είναι η έννοια, αλλά και τι αυτή περιλαμβάνει ή δεν περιλαμβάνει στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με την Αποστολίδου, η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης δεν περιλαμβάνει την ταύτιση, τη φαντασία ως φαντασιοκοπία (αλλά την ιστορική φαντασία) (Αποστολίδου, σσ. 10-11), τη συμπάθεια ή τη συμπόνοια προς κάποιο ιστορικό χαρακτήρα. Αντίθετα, περιλαμβάνει μια προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι εμπειρίες των ιστορικών προσώπων, οι καταστάσεις και οι πράξεις τους στο παρελθόν επηρεάστηκαν από τη συναισθηματική τους φόρτιση. Επίσης, επιδιώκει η κατανόηση αυτή να συνδεθεί με τις αντίστοιχες εμπειρίες των μαθητών και των οικογενειών τους και, με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά σε επίγνωση της ετερότητας και να αναγνωρίσουν ότι οι αξίες, οι πεποιθήσεις κ.λπ. των ανθρώπων του παρελθόντος είναι πιθανό να ήταν –για συγκεκριμένους λόγους– διαφορετικές από τις αντίστοιχες σημερινές. Ακόμη, αποβλέπει στην αναγνώριση από τους μαθητές της κανονικότητας και της λογικής της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος, καθιστώντας σαφές ότι οι οπτικές αυτών δεν ήταν παράλογες, δεν ήταν αποτέλεσμα άγνοιας ή πλάνης, αλλά ήταν απόλυτα λογικές, όταν ενταχθούν στο πλαίσιο της εποχής που εξετάζεται. Επιπλέον, η ιστορική ενσυναίσθηση αναφέρεται στη δυνατότητα αναγνώρισης της πολλαπλότητας των ιστορικών οπτικών και ερμηνειών, μέσω της πρόσβασης σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, αλλά και στην υποχρέωση αναγνώρισης της ιστορικότητας του παρόντος. Αυτονόητα περιλαμβάνει και την ανάγκη συνειδητής και ουσιαστικής σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν.

Σύμφωνα με τους Endacott-Brooks η διδακτική μεθοδολογία της ιστορικής ενσυναίσθησης μπορεί να καταμετρηθεί σε συγκεκριμένες φάσεις, τις οποίες αποδίδουν σχηματικά:

1. Εισαγωγική φάση: παρουσιάζει την ιστορική κατάσταση ή/ και το ιστορικό πρόσωπο με το οποίο θα εμπλακούν οι μαθητές στο πλαίσιο της ιστορικής ενσυναίσθησης.

2. Ερευνητική φάση: οι μαθητές μελετούν πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές, ώστε να αναπτύξουν μια πολύπλευρη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και του τρόπου με τον οποίο βίωναν και αξιολογούσαν την κατάστασή τους τα ιστορικά πρόσωπα που μελετούν.

3. Φάση παρουσίασης: βασιζόμενοι σε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να αναδείξουν την ενσυναισθητική κατανόηση που επιτεύχθηκε στην προηγούμενη (ερευνητική) φάση, με διάφορους τρόπους (σύνθεση ενός αφηγηματικού κειμένου ή δοκιμίου, συγγραφή μιας αυτοβιογραφίας ενός ιστορικού προσώπου, δημιουργία ενός καλλιτεχνικού έργου, υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού δράματος κ.λπ.).

4. Φάση αξιολόγησης: οι μαθητές αξιολογούνται ταυτόχρονα για την ιστορική γνώση και κατανόηση που επέδειξαν μέσω των ενσυναισθητικών δραστηριοτήτων στη φάση της παρουσίασης και

5. Φάση προβληματισμού: οι μαθητές καλούνται να κάνουν τις αναγκαίες συνδέσεις μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα το πώς μπορεί να έχουν διαμορφωθεί οι δικές τους απόψεις, μετά την ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος.

Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές πρέπει να έχουν ενστερνιστεί ότι η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης αποσκοπεί στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων που καθόρισαν τη δράση ενός ιστορικού προσώπου ή μιας ομάδας σε ένα δεδομένο χρόνο και χώρο και ότι η διαδικασία αυτή θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα το σημερινό κόσμο (Endacott-Brooks 2013, σ. 46).

Στην πορεία της ενσωμάτωσης της ιστορικής ενσυναίσθησης στη διδακτική διαδικασία ελλοχεύουν αρκετές και επικίνδυνες παγίδες. Αυτές πρέπει να καταγραφούν και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι, ώστε να προσπαθήσουν κατά το δυνατό να τις αποφύγουν. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στο νου του (και να καταβάλει κάθε προσπάθεια γι' αυτό) ότι το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα φαινόμενα ή τα πρόσωπα που εξετάζονται, πρέπει να είναι σαφές και να διατηρείται διαρκώς ενεργό στην πορεία της διδασκαλίας.

Παράλληλα με αυτό, οι διαφορετικές οπτικές αλλά και οι συναισθηματικές απαντήσεις πρέπει να διατηρούνται σε ισορροπία. Απουσία προσοχής για οποιαδήποτε από τις οπτικές, μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία της ενσυναισθητικής διαδικασίας. Το να αφηθεί μια πτυχή της ιστορικής ενσυναίσθησης να υπερκαλύψει κάποιες άλλες, μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα όπως ο παροντισμός, οι προσωπικές και αυθαίρετες ερμηνείες, η συμπάθεια, η προσωπική αγωνία κ.λπ. Αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη φάση της επιλογής του υλικού που θα δοθεί στους μαθητές. Πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι δεν ενδείκνυνται για ενσυναισθητική προσέγγιση όλα τα ιστορικά πρόσωπα ή φαινόμενα και αυτό μπορεί να σημαίνει την ανάγκη για αναζήτηση άλλου τρόπου προς την ιστορική κατανόηση (Endacott 2014, σσ. 29-30).

Στο δρόμο προς την ιστορική ενσυναίσθηση δε μπορεί να είναι αποδεκτή μια διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές απλώς παρουσιάζουν τα δικά τους συναισθήματα σαν να είναι αυτά των ιστορικών πρωταγωνιστών και επιδιώκουν να φανταστούν τι θα γινόταν στην συγκεκριμένη περίπτωση, χωρίς να γνωρίζουν το συγκεκριμένο ιστορικό τους πλαίσιο. Τέτοιου είδους προσέγγιση προσβάλλει όχι μόνο την ενσυναίσθηση, αλλά και τη συνολική αντίληψη για την Ιστορία (Davis, 3). Είναι συχνό το φαινόμενο οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να δώσουν μια παιγνιώδη διάσταση στο μάθημα και να καταβάλλουν λιγότερο κόπο, να προτιμούν το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης και να βασίζονται σε αυτό τις αφηγήσεις τους. Κάποιες φορές τείνουν να πιστεύουν πως μπορούν να κατανοήσουν την ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν με τον ίδιο τρόπο που κατανοούν την δική τους. Στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η ενσυναίσθηση είναι συναισθηματική και όχι ιστορική, και συνήθως μετατρέπεται σε απλή συμπάθεια/συμπόνοια.

Στον πίνακα των Bryant – Clark παρουσιάζονται οι βασικές διαφορές ανάμεσα στη συναισθηματική και στην ιστορική ενσυναίσθηση:

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ
Κυρίως συναισθηματικού χαρακτήρα εμπειρίες	Κυρίως διανοητικού τύπου εμπειρίες
Στηρίζεται σε περιορισμένες πηγές αποδεικτικού υλικού	Χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές υλικού
Αποδέχεται το αποδεικτικό υλικό με ευκολία	Αναζητεί το ιστορικό πλαίσιο (μοτίβα των παραγόντων που επηρεάζουν την Ιστορία και η πρόσβασή τους στη γνώση)
Αναγνωρίζει τους ιστορικούς παράγοντες, επιδιώκει να μοιράζεται τα συναισθήματά τους, τις οπτικές και τις αξίες τους	Περιλαμβάνει αυτούς με τους οποίους δε μπορούμε να έρθουμε σε επαφή αλλά και αυτούς που μπορούμε να αναγνωρίσουμε.
Επιδιώκει να δει το παρελθόν μέσα από μια σύγχρονη ματιά	Αναγνωρίζει ότι το πέρασμα των χρόνων περιορίζει την δυνατότητα να κατανοήσουμε τις ενέργειες των ιστορικών παραγόντων, επειδή η πρόσβασή μας στις πληροφορίες για τις επιδράσεις σε αυτές τις ενέργειες ξεθωριάζουν μέσα στον χρόνο.

*Πίνακας 2. Συναισθηματική και ιστορική ενσυναίσθηση
(Bryant – Clark, 2006, σ. 1044).*

Παραδείγματα διδακτικών προτάσεων για την ορθή προσέγγιση και αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης υπάρχουν πλέον αρκετά στη διεθνή βιβλιογραφία. Ορισμένα χρήσιμα σημεία (με βάση τις διδακτικές προτάσεις του Percoco, 2001) είναι:

Η ανα-παράσταση (re-enactment) διαδηλώσεων, διαμαρτυριών, πορειών κινήματων προκειμένου να εκφραστούν αντιπολεμικά, ειρηνιστικά μηνύματα ή να διεκδικηθούν πολιτικά δικαιώματα. Ο Percoco επικαλείται τη διεξαγωγή μιας δεκάλεπτης πορείας γύρω από το κτίριο του σχολείου με πανό και πλακάτ από μαθητές και μαθήτριες που υποδύονταν τους διαδηλωτές που διεκδικούσαν πολιτικά δικαιώματα και ελευθερίες στις ΗΠΑ το 1963, επισημαίνοντας ότι αυτή η δραστηριότητα έκανε τα παιδιά να νιώσουν τι σημαίνει «να γίνεσαι θέαμα», να δρας πολιτικά και να παρεμβαίνεις στο δημόσιο χώρο και λόγο. Τα παιδιά περιέγραψαν την εμπειρία αυτή πολύ διαφορετική από το «να μαθαίνεις απλώς τα γεγονότα, διαβάζοντας γι' αυτά στο σχολικό βιβλίο».

Η αξιοποίηση ενός θεατρικού έργου ή ενός ιστορικού μυθιστορήματος, με τη δραματοποίηση ενός απλού διαλόγου ή μιας σκηνής. Περισσότερο ενδιαφέρον θα μπορούσε να παρουσιάσει μια αναπαράσταση σύγκρουσης χαρακτήρων με διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντικρουόμενες αξίες.

Η ανάθεση σε μαθητή του ρόλου ενός δημοσιογράφου, προκειμένου να πάρει συνέντευξη από μια προσωπικότητα της εποχής που ερευνά και, στη συνέχεια, να δημοσιεύσει ένα σχετικό άρθρο στην εφημερίδα που εργάζεται.

Η συγγραφή επιστολών που απευθύνονται σε ιστορικές προσωπικότητες. Οι συντάκτες-μαθητές καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να λάβουν υπόψη την ιδεολογία και τα βασικά στοιχεία του χαρακτήρα των ιστορικών προσώπων στα οποία θα απευθυνθούν, αλλά και τα δεδομένα της εποχής στην οποία ανήκουν. Ο Percoco προτείνει το παράδειγμα που εφάρμοσε ο ίδιος, όταν ανέθεσε στους μαθητές του να συντάξουν μία υποτιθέμενη αλληλογραφία μεταξύ δύο ηγετικών και πολύ διαφορετικών μεταξύ τους προσωπικοτήτων του αφροαμερικανικού κινήματος στις ΗΠΑ, του Martin Luther King και του Malcolm X, οι οποίοι μάλιστα είχαν παρόμοιο τραγικό τέλος⁷³.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται επίσης διδακτικές συμβουλές για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης:

⁷³ Πιο αναλυτικά βλ. στο Κόκκινος – Γατσωτής, σ. 67.

Μια ιδέα για διδακτικές προτάσεις με βάση την ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να δοθεί από τα: Κουργιαντάκης, Χ. (2005^β), «Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια: μια διδακτική πρόταση με βάση την ενσυναίσθηση», στο Φιλολογική, τ. 92, Ιούλιος-Σεπτέμβριος και Κουργιαντάκης, Χ. (2007^α), «11 Αυγούστου στην Κέρκυρα: διδακτική προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας με βάση την ενσυναίσθηση», στο Νέα Παιδεία, τ. 127, Ιούλιος-Σεπτέμβριος.

Ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στους μαθητές	
Παράδειγμα ερωτήσεων πλαισίου (context)	• Τι σας λέει αυτή η πηγή για την κατάσταση που αντιμετώπισε η τάδε ιστορική προσωπικότητα;
	• Πώς επιτρέπουν οι μαρτυρίες την α΄ ή τη β΄ κρίση των ενεργειών ενός ιστορικού προσώπου;
	• Τι είδους σκέψεις πρέπει να κάνετε για να κατανοήσετε αυτό το πλαίσιο;
	• Όλοι πίστευαν τα ίδια πράγματα εκείνη την εποχή ή υπήρχαν άνθρωποι και ομάδες που σκέφτονταν διαφορετικά;
Παράδειγμα ερωτήσεων προοπτικής (perspective taking)	• Τι σας λέει αυτή η πηγή σχετικά με τις αρχές, τις πεποιθήσεις, τις αξίες ή τις θέσεις της τάδε ιστορικής προσωπικότητας;
	• Πώς συμπίπτει/συνδυάζεται η άποψη της ιστορικής προσωπικότητας με άλλους που έζησαν στο ίδιο μέρος την ίδια εποχή;
	• Πώς μπορεί η οπτική της ιστορικής προσωπικότητας να επηρεάσει την απόφασή του/της στη συγκεκριμένη περίπτωση;
	• Ποιοι άλλοι τρόποι μπορούν να γίνουν κατανοητοί από τις διαθέσιμες μαρτυρίες;
Παράδειγμα ερωτήσεων συναισθηματικής σύνδεσης (affective connection)	• Τι σας λέει αυτή η πηγή για το πώς μπορεί να έχει αισθανθεί η ιστορική προσωπικότητα σχετικά με την απόφασή του/της;
	• Πώς νομίζετε ότι μπορεί να έχουν επηρεάσει τα συναισθήματα της ιστορικής μορφής την απόφασή του/της;
	• Μπορείτε να συσχετίσετε αυτό το συναίσθημα με κάτι παρόμοιο που έχετε αντιμετωπίσει στη ζωή σας; Ήταν το ίδιο ή διαφορετικό;
	• Πιστεύετε ότι μπορούμε πραγματικά να κατανοήσουμε πώς αισθανόταν η ιστορική προσωπικότητα σε αυτή την κατάσταση;

Πίνακας 3. Διδακτικές συμβουλές για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (Endacott 2014, σ. 10).

Μελετώντας τα παραπάνω σχετικά με την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, διαπιστώνει κανείς ότι όλα σχεδόν συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη και κατά συνέπεια για όλα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις ο εντοπισμός, η ενεργοποίηση και καλλιέργεια τόσο της συναισθηματικής όσο και της κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών.

Σύνοψη

Ως κατακλείδα του κεφαλαίου αυτού, για την πρακτική εφαρμογή των νοημοσυνών και της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να παρατηρηθούν τα εξής:

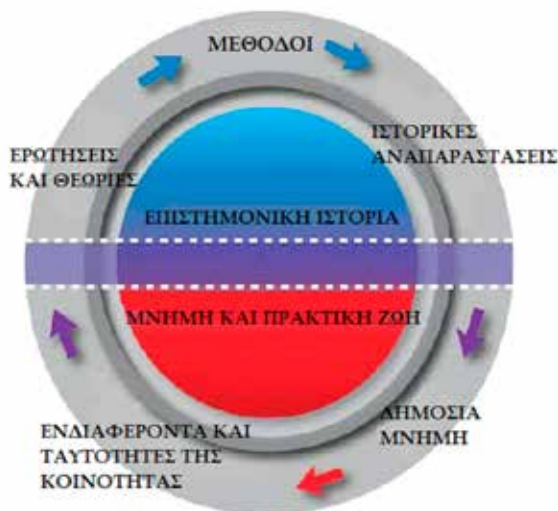
η νοημοσύνη των παιδιών έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Αυτό θεωρείται αυτονόητη κοινοτυπία, μέχρι τη στιγμή που θα αποδεχτούμε ότι η νοημοσύνη μπορεί να είναι «νοημοσύνες», από τις οποίες κάποια ή κάποιες ορισμένα παιδιά διαθέτουν ή μπορούν να αξιοποιήσουν σε ψηλότερο ή χαμηλότερο επίπεδο, ενώ κάποιες μπορεί να μην τις διαθέτουν με εκάρκεια. Η διαπίστωση αυτή είναι χρήσιμη, και μάλιστα γίνεται επιτακτική, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν πίεση των παιδιών σε τομείς προς τους οποίους δεν ανταποκρίνονται οι νοημοσύνες τους, αλλά κυρίως για να ενθαρρύνονται σε τομείς που δείχνουν επαρκή ή αυξημένη νοημοσύνη.

Η νοημοσύνη, σε όποια μορφή και σε όποιο τύπο και αν εκδηλώνεται στο παιδί, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα (Προγράμματα Σπουδών, σχολικά βιβλία κ.λπ.) οφείλουν να την αξιοποιήσουν στο έπακρο, προκειμένου το παιδί να βοηθηθεί να προχωρήσει σε αυτό που λέμε σκέψη (λογική, παραγωγική, κριτική, ιστορική κ.λπ.).

Σε κάθε περίπτωση οι νοημοσύνες καλλιεργούνται, χωρίς αυτό να σημαίνει υποχρεωτικά ότι αυξάνονται, και αυτό, στο Σχολείο, επαφίεται κυρίως στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να τις κινητοποιήσει. Παιδιά τα οποία, παρά τις όποιες προσπάθειες, μένουν στάσιμα όσον αφορά τη νοημοσύνη τους, είναι πιθανόν να χρειάζονται πιο εξειδικευμένη βοήθεια (ιατρική, ψυχολογική κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για την σύνδεση της Παιδαγωγικής

με την Ψυχολογία και να παρακολουθούν –κατά το δυνατό– τις εξελίξεις στα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία.

Για τη σχολική Ιστορία παρουσιάζεται το πολύ ενδιαφέρον σκαρίφημα του Seixas (2015):



Το εργαλείο αυτό παρουσιάζει την οπτική του Seixas για το πώς είναι διαμορφωμένη η κατάσταση σχετικά με τη σχολική Ιστορία στα σημερινά Προγράμματα Σπουδών. Οι εναλλακτικές πιθανότητες που δίνει ο ερευνητής είναι: η Ιστορία περιορισμένη στο κόκκινο ημικύκλιο, διαμορφωμένη κυρίως από τη δημόσια μνήμη· στο μπλε ημικύκλιο, η παγιωμένη «επιστημονική» Ιστορία· και η μωβ λωρίδα, δηλαδή μια ανάμιξη των δυο προτεινόμενων πιθανών μεταβλητών.

Η «κόκκινη» σχολική Ιστορία αποτελείται από μια αφήγηση, συγκεκριμένα γεγονότα και πρωταγωνιστές, η οποία καθορίζεται κυρίως από κρατικό μηχανισμό. Μια τέτοια αφήγηση περιλαμβάνει την εθνική καταγωγή, εθνικούς θριάμβους, αξίες, πρόσωπα, γεγονότα κ.λπ. και στοχεύει κυρίως στο να ενώνει τους πολίτες και να ενισχύει τη συλλογική ταυτότητα, χωρίς να αφήνει μεγάλα περιθώρια για κριτική συζήτηση και αντίλογο.

Η «μπλε» σχολική Ιστορία εστιάζει στην προώθηση των μαθητικών ικανοτήτων και δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση των βασικών επιστημονικών πρακτικών της Ιστορίας, όπως λ.χ. τη μελέτη και την ερμηνεία των πρωτογενών πηγών, την κριτική των ιστορικών

τεκμηρίων κ.λπ. Συνήθως υποτιμά τη σχέση ανάμεσα στην Ιστορία και στην προσωπική ταυτότητα των μαθητών, αλλά και τις χρήσεις της Ιστορίας στο παρόν.

Η τρίτη (μωβ) ανάμιξη των δυο χρωμάτων θεωρεί την ιστορική εκπαίδευση τοποθετημένη σε μια μεταβατική κατάσταση ανάμεσα στην επιστημονική πρακτική και στην αντίληψη της συλλογικής μνήμης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, όταν καταρτισμένοι με επάρκεια εκπαιδευτικοί διαθέτουν την αυτονομία να αντιμετωπίσουν τις μνήμες των μαθητών τους στη σχολική αίθουσα και όταν οι μνήμες –ίσως και αντιτιθέμενες– υπόκεινται σε (και ενισχύονται από) έναν κριτικό ιστορικό έλεγχο και στη συνέχεια ανατροφοδοτούν τη δημόσια μνήμη. Με αυτή τη μικτή μορφή/αντίληψη της σχολικής Ιστορίας ο ιστορικός μνημονικός πίνακας λειτουργεί ομαλά και κάθε μέρος του κύκλου ενισχύεται και διαιωνίζεται. Προφανώς ο Seixas θεωρεί το συνδυασμό των δύο, δηλαδή τη μωβ εκδοχή, ως το ιδανικό μοντέλο σχολικής Ιστορίας, για το οποίο ωστόσο ο ίδιος αφήνει ανοιχτό το ζήτημα αν εφαρμόζεται σήμερα (αλλά και αν είναι δυνατό να εφαρμοστεί) ή αν απλώς αποτελεί μια ιδεαλιστική, σχεδόν ουτοπική, πρόταση.

Επίλογος

«Κάθε διαδικασία που αυξάνει την αυτογνωσία του ανθρώπου, που ενισχύει την ικανότητά του να ελέγχει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, αξίζει να αναπτυχθεί» (Plumb, 50).

Περιδιαβάζοντας το βιβλίο αυτό διαπιστώνει κανείς ότι οι θεωρίες για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης καταλήγουν σε έναν πραγματικό κοινό παρονομαστή: το βαθμό της ικανότητας που παρουσιάζει ο κάθε άνθρωπος στο χειρισμό της ποικιλίας των καταστάσεων που αντιμετωπίζει στη ζωή του. Άλλωστε ο Gardner, ορίζει τη νοημοσύνη ως την «ικανότητα, διαμέσου της οποίας οι άνθρωποι λύνουν προβλήματα της καθημερινής ζωής και παράγουν προϊόντα και υπηρεσίες που εκτιμώνται στο πολιτισμικό τους περιβάλλον». Από κει κι έπειτα, ο χειρισμός αυτός προσλαμβάνει τον αντίστοιχο προσδιορισμό, ανάλογα με το σε τι ακριβώς αναφέρεται: ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του (συναισθηματική νοημοσύνη), τις σχέσεις του με τους άλλους (κοινωνική νοημοσύνη), τα ψηφιακά προϊόντα (ψηφιακή νοημοσύνη), τις πολιτισμικές διαφορές και ιδιαιτερότητες (πολιτισμική νοημοσύνη) κ.ο.κ.

Αυτή η πολυσημία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια η έννοια της νοημοσύνης δεν είναι ακόμη απόλυτα σαφής και ξεκάθαρη, οπότε αναγκαστικά είναι εύπλαστη και ανοιχτή σε ερμηνείες και διαχείριση. Λογικό αποτέλεσμα αυτής της αβεβαιότητας είναι η άσκηση κριτικής. Έτσι κι αλλιώς, βασικό συστατικό της υγιούς επιστημονικής συζήτησης είναι η κριτική: διατυπώνεται μια θεωρία και ασκείται κριτική στα επιχειρήματα, στη ουσία και στο περιεχόμενό της. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές στη μακρά διάρκεια, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το αντικείμενο της έρευνας είναι διαφορεόμενο, συγκρουσιακό και αμφιλεγόμενο, αλλά εντέλει η διαδικασία αυτή της άσκησης κριτικής αποτελεί τον πυρήνα της επιστήμης. Θα μπορούσε λοιπόν να θεωρηθεί δεδομένο ότι κάθε επιστημονική έρευνα γίνεται για να αναθεωρηθεί.

Κριτική έχει ασκηθεί και ασκείται σε όλα τα θέματα που απασχόλησαν αυτή τη μελέτη. Στη νοημοσύνη (με την αρχική έννοια της

κλασικής «διανοητικής» νοημοσύνης), στις νοημοσύνες και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, στην ψηφιακή και στην τεχνητή νοημοσύνη, αλλά και στην ενσυναίσθηση, γενικότερα και ειδικά στην ιστορική ενσυναίσθηση. Σε πολλές περιπτώσεις η κριτική και η αμφισβήτηση μπορεί να προέρχονται όχι μόνο από ερευνητές ανταγωνιστές ή διαφωνούντες, αλλά και από τον ίδιο τον εισηγητή μιας θεωρίας, όταν αυτός αναθεωρήσει ή απορρίψει μια πρώτη του εκτίμηση, μετά από εκτενέστερη ή λεπτομερέστερη μελέτη ή διαφορετικού είδους προσέγγιση ή μετά από τυχόν έντονη αμφισβήτηση (ή και απόρριψη) της αρχικής τοποθέτησής του από την κοινότητα. Στην επιστήμη φαίνεται ότι όλα είναι ρευστά και όλα μπορούν να αμφισβητηθούν. Ο καθένας παρατηρεί, διαπιστώνει, επεξεργάζεται και προτείνει. Μπορεί κάποιος από τις ιδέες του να είναι απόλυτα θεωρητικές, στα όρια μάλιστα της ανοησίας ή της ουτοπίας. Από την άλλη, ο καθένας προσπαθεί να υποστηρίξει τη θεωρία που διατυπώνει με τα ασφαλέστερα και ισχυρότερα επιχειρήματα.

Κριτήρια αξιοπιστίας και εφαρμοσιμότητας μιας θεωρίας θα μπορούσε να είναι η λογική, η επιστημονικότητα, η διαρκής παρατήρηση, η επανάληψη, αλλά και οι προτεινόμενες δυνατότητες για πρακτική εφαρμογή της: το κατά πόσο δηλαδή αυτά που η θεωρία διατυπώνει είναι αληθινά, συμβαίνουν στην πραγματική ζωή και δεν είναι επινοήσεις της φαντασίας των δημιουργών τους. Από κει κι έπειτα, ο καθένας κρίνει, αξιολογεί, επιλέγει και εφαρμόζει κατά περίπτωση.

Σημαντικό πρόβλημα που εντοπίστηκε στη διάρκεια της συγγραφής μπορεί να θεωρηθεί η απουσία –προς το παρόν– κατάλληλης ορολογίας, για τον ακριβή χαρακτηρισμό ατόμων και καταστάσεων. Όροι όπως «έξυπνος», «λιγότερο έξυπνος», «διανοητικά ανεπαρκής» ή «χαζός» χρησιμοποιούνται μόνο όταν γίνεται αναφορά στη διανοητική νοημοσύνη. Δεν υπάρχουν αντίστοιχοι όροι (επιθετικοί προσδιορισμοί) που να εκφράζουν τα επίπεδα επάρκειας ή ανεπάρκειας στα άλλα είδη νοημοσύνης. Το ζήτημα αυτό μπορεί να δημιουργεί σύγχυση στη συνεννόηση: ένας άνθρωπος με αυξημένη διανοητική νοημοσύνη (άρα «έξυπνος»), μπορεί να διαθέτει χαμηλή συναισθηματική ή κοινωνική νοημοσύνη ή και το αντίστροφο. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή δε χαρακτηρίζεται «συναισθηματικά έξυπνος», «κοινωνικά έξυπνος», «ψηφιακά ανεπαρκής» κ.λπ.

Μέσα από την καθόλου παρουσίαση της νοημοσύνης και των διαφορετικών τύπων της και της ενσυναίσθησης, το ζητούμενο παραμένει εντέλει η αντιμετώπιση των υπαρκτών προβλημάτων στο χώρο της Εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στο βαθμό που θεωρίες, συζητήσεις, απόψεις και ιδέες μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών και στη βελτίωση των συνθηκών για όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καλό είναι οι οποιοσδήποτε προτάσεις να λαμβάνονται υπόψη, να αξιολογούνται και να αξιοποιούνται.

Πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητό ότι η Διδακτική της Ιστορίας είναι πλέον ένα ευρύ και πολυδιάστατο επιστημονικό πεδίο. Εκκινώντας από τη μήτρα της μητέρας επιστήμης Ιστορίας και συμβαδίζοντας με «αδελφές» επιστήμες όπως η Κοινωνιολογία, η Γεωγραφία, η Λογοτεχνία κ.λπ., αναπόφευκτα πλέον εκτείνεται και σε επιστημονικά πεδία όπως αυτά της Γνωστικής, Κλινικής, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης και φυσικά της Κοινωνιολογίας του Σχολείου και της Εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια είναι πρόδηλο ότι στην ακτίνα της Διδακτικής της Ιστορίας εμπίπτει πλέον και η παρακολούθηση των εξελίξεων στο χώρο της ψηφιακής τεχνολογίας, από τη στιγμή που ως αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος υιοθετούνται και αξιοποιούνται οι προτάσεις των τεχνολογιών της πληροφορίας.

Στο βαθμό που βασικές έννοιες της Διδακτικής της Ιστορίας όπως η ιστορική σκέψη (*historical thinking*), η ιστορική κατανόηση (*historical understanding*), η ιστορική ενσυναίσθηση (*historical empathy*), η ιστορική φαντασία (*historical imagination*), η ιστορική μνήμη (*historical memory*), η ιστορική συνείδηση (*historical consciousness*), η ιστορική ερμηνεία (*historical explanation*) αποτελούν (αφαιρώντας την επιθετική διευκρίνιση) έννοιες της επιστήμης της Ψυχολογίας (Γνωστικής, Εκπαιδευτικής, Κοινωνικής κ.λπ.), είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία, και όσοι καλούνται να ασχοληθούν με τη Διδακτική της Ιστορίας, οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στα πεδία αυτά και να τα παίρνουν σοβαρά υπόψη τους, αξιοποιώντας συνδυαστικά τη γνώση και την εμπειρία που αυτά προσφέρουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές και βοηθήματα

- Albrecht, K. (2006), *Social intelligence, the new science of success*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ang, S. – Van Dyne, L. (eds) (2008), *Handbook of cultural intelligence: Theory, Measurement and Applications*, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S. – Van Dyne, L. – Tan, M.L. (2011), “Cultural intelligence”, στο Sternberg, R.J. – Kaufman, S.B. (eds), *Cambridge Handbook on Intelligence*. New York: Cambridge Press, pp. 582-602.
- Ashby, R. – Lee, P.J. (1987), “Children’s concepts of empathy and understanding in History”, στο Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press.
- Athanasiou, A. – Hantzaroula, P. – Yannakopoulos, K. (2008), “Towards a New Epistemology: The “Affective Turn””, στο *Historein*, 8, pp. 5-16.
- Baron, R. – Branscombe, N. – Byrne D. (2012), *Κοινωνική ψυχολογία*, Ίων, Αθήνα.
- Bar-On, R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Barton, K. (2017), “Shared Principles in History and Social Science Education”, στο M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Handbooks.
- Barton, K. – Levstik, A. (2004, ελλην. 2007), *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Beldoch, M. (1964), “Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication”, στο Davitz J.R. et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, pp. 31–42.
- Berman, K. – Knight, J. – Case, J. (2008), *Χρηματοοικονομική νοημοσύνη: Τι πραγματικά φανερώνουν οι αριθμοί;*, (επιμ. ελληνικής έκδοσης Πέτρος Παπαζαχαρίου), Κριτική, Αθήνα.
- Berti, A.E. – Baldin, I. – Toneatti, L. (2009), “Empathy in History. Understanding a past Institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided”, στο *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278–288.
- Borba, M. (2001), *Building Moral Intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E. – Sala, F. (2004), “The Emotional Competence Inventory (ECI)”, στο G. Geher (ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, pp. 147-180, Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Boyatzis, R.E. – Goleman, D. – Rhee, K.S. (2000), “Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory”, στο Bar-On, R. – Parker J.D.A. (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home school, and in the work*. San Francisco: Jossey-Boss.

- Bransford, J. – Brown, A. – Cocking, R. (επιμ.) (2006), Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος – εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο, Κέδρος, Αθήνα.
- Brody, N. (2004), “What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not”, στο *Psychological Inquiry* 15 (3), pp. 234–238.
- Bryant, D. – Clark, P. (2006), “Historical Empathy and Canada: A People’s History”, *Canadian Journal of Education*, 29, 4, 1039-1064.
- Chen, J.Q. (2004), “Theory of Multiple Intelligences: Is It a Scientific Theory?”, στο *Teachers College Record* 106(1), pp. 17-23.
- Coles, R. (1998), *The Moral Intelligence of Children*, New York: Penguin Books.
- Cooper, R. – Sawaf, A. (1996), *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*, New York, NY: Berkley Publishing Group.
- Cooper, R.K. (1997), *Applying emotional intelligence in the workplace*, στο *Training and Development*, 51, pp. 31-38.
- Dann, J. (2010), *Συναισθηματική νοημοσύνη*, Direction Εκδοτικός Οργανισμός, Αθήνα.
- David, S. (2017), *Συναισθηματική ευελιξία: Η συνέχεια της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Πεδίο, Αθήνα.
- Davis, O.L. Jr. (2001), “In Pursuit of Historical Empathy” στο Davis, O.L., Yeager, El. An., Foster, St. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Decety, J. – Jackson, P.L. (2006), “A social-neuroscience perspective on empathy”, στο *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), pp. 54–58.
- Dillenburg, M. (2017), *Understanding historical empathy in the classroom*, PhD Thesis, Boston University, School of Education.
- Dreyfus, H.L. (2001), Τι δεν μπορούν ακόμη να κάνουν οι υπολογιστές: κριτική της τεχνητής νοημοσύνης, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Early, C. – Ang, S. (2003), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press: Stanford California.
- Eggen, P. – Kauchak, D. (2017), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*, Κριτική, Αθήνα.
- Eisenberg, J. – Lee, H.J.– Brück, F. – Brenner, B. – Claes, M.T. – Mironski, J. και Bell, R., (2013) “Can Business Schools Make Students Culturally Competent? Effects of Cross-Cultural Management Courses on Cultural Intelligence” στο *Academy of Management Learning & Education*, 12:4.
- Elias, J.M. – Zins, E.R. – Weissberg, P.R. – Frey, S.K. – Greenberg, T.M. – Haynes, M.N. – Kessler, R. – Schwab-Stone, E.M. – Shriver, P.T. (1997), *Promoting social and emotional learning*, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Endacott, J.L. (2014), “Negotiating the Process of Historical Empathy”, στο *Theory & Research in Social Education*, 42(1), pp. 4-34.
- Endacott, J. – Brooks, S. (2013), “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy”, στο *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58.
- Endacott, J.L. – Brooks, S. (2018), “Historical Empathy: Perspectives and

- Responding to the Past”, στο Metzger, S.A. – McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, John Wiley & Sons Inc., pp. 203-226.
- Eysenck, M. W. (1994), “Intelligence”, στο Eysenck, M.W. (ed.), *The Blackwell dictionary of Cognitive Psychology*, Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 192-193.
- Eysenck, H. (1998), *Intelligence: a new look*, Routledge, Taylor and Francis Group, London-NY.
- Foster, S. J. (2001), “Historical empathy in theory and practice”, στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Foulin, J-N. – Mouchon, S. (1999, ελλ. 2001), *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006), *Multiple intelligences. New horizons in theory and practice*, New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (2006), *Κοινωνική νοημοσύνη, Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*, Πεδίο, Αθήνα.
- Goleman, D. (2011α), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Πεδίο, Αθήνα.
- Goleman, D. (2011β), *Η συναισθηματική νοημοσύνη· γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Πεδίο, Αθήνα.
- Goleman, D. (2012), *Κοινωνική νοημοσύνη, η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*, Πεδίο, Αθήνα.
- Goleman, D. (2015), *Οικολογική νοημοσύνη*, Πεδίο, Αθήνα.
- Goleman, D. (2016), *Focus: Η εστίαση της προσοχής· Το κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Πεδίο, Αθήνα.
- Gottman, J. (2011), *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*, Πεδίο, Αθήνα.
- Grant, A. (2014), “The Dark Side of Emotional Intelligence”, *The Atlantic*, στο <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/01/the-dark-side-of-emotional-intelligence/282720/>
- Greenspan. S. (1989), *The Essential Partnership: How Parents and Children Can Meet the Emotional Challenges of Infancy and Childhood* (with Nancy Thorndike Greenspan), Viking Penguin.
- Haugeland, J. (2015), *Τεχνητή νοημοσύνη. Σχεδιάζοντας τη νόηση: από την υπολογιστική θεωρία στις σύγχρονες ευφυείς μηχανές*, Κάτοπτρο, Αθήνα,
- Hayes, N. (1998), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Α’* (επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα (επόμενη έκδ. 2011, Πεδίο, Αθήνα).
- Izard, C.E. – King, K.A. – Trentacosta, C.J. – Laurenceau, J.P. – Morgan, J.K. – Krauthamer-Ewing, E.S. et al. (2008), “Accelerating the development of emotion

- competence in HeadStart children”, στο *Development & Psychopathology*, 20, pp. 369-397.
- Kaufman, J.C. – Kaufman, A.S. (2001), “Time for the changing of the guard: a farewell to short forms of intelligence tests”, στο *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19, pp. 245-267.
- Kihlstrom, J.F. – Cantor, N. (2011), “Social Intelligence”, στο Sternberg, R.J. – Kaufman, S.B. (eds), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, New York.
- Knight, P. (1989), “Empathy: concept, confusion and consequences in a national curriculum”, στο *Oxford Review of Education*, 15(1).
- Landy, F.J. (2005), “Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence”, στο *Journal of Organizational Behavior* 26 (4), pp. 411–424.
- Landy, F.J. (2006), “The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: a cautionary tale”, στο Murphy, K.R. (ed.), *A critique of emotional intelligence: what are the problems and how can they be fixed?*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 81-123.
- Lane R – Quinlan D. – Schwartz G. – Walker P. – Zeitlin S. (1990), “The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion”, στο *Journal of Personality Assessment* 55, pp. 124-134.
- Lee, P. J. – Ashby, R. – Dickinson, A. (1993). “Progression in children’s ideas about History, Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches: 7 to 14”, Paper given at the Annual Conference of the British Educational Association, Liverpool, 11th September.
- Lee, P. J. – Dickinson, A. – Ashby, R. (1996), “Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children’s understanding of ‘because’ and the status of explanation in history”, στο *Teaching History*, 82, pp. 6–11.
- Lee, P.J. – Dickinson, A. – Ashby, R. (1997), “ ‘Just Another Emperor’: Understanding Action In The Past”, στο *International Journal of Educational Research*, 27(3).
- Lee, P.J. – Ashby, R. (2001), “Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding”, στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Leuner, B. (1966), “Emotional intelligence and emancipation”, στο *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, pp. 193–203.
- Liévesque, S. – Clark, P. (2018), “Historical Thinking: Definitions and Educational Applications”, στο Metzger, S.A. – McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, John Wiley & Sons Inc., pp. 119-148.
- Lievens, F.R. – Chan, D. (2017), “Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence”, στο *Handbook of Employee Selection*, New York: Routledge, pp. 342-364.
- Locke, E.A. (2005), “Why emotional intelligence is an invalid concept”, στο *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp. 425–431.

- Low-Beer, A. (1989), “Empathy and History”, στο *Teaching History*, 55.
- Mayer, J.D. – Salovey, P. – Caruso, D.R. (2000), “Models of emotional intelligence”, στο Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Human Intelligence*, New York: Cambridge.
- Mithas, S. (2012), *Digital Intelligence: What Every Smart Manager Must Have for Success in an Information Age*, Finerplanet, North Potomac.
- Moor, J. (2006), “The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years”, *AI Magazine*, 27(4): 87-91.
- Moran, S. – Kornhaber M. – Gardner, H. (2006), “Orchestrating Multiple Intelligences”, *Educational Leadership*, 64(1): 22-27.
- Negnevitsky, M. (2018), *Τεχνητή νοημοσύνη. Αρχές και εφαρμογές για την ανάπτυξη συστημάτων με τεχνολογίες νοημοσύνης*, εκδ. Τζιόλας, Αθήνα.
- Nettelbeck, T. – Young, R. (1996), “Intelligence and savant syndrome: Is the whole greater than the sum of the fragments?”, στο *Intelligence*, 22(1), pp. 49-67.
- Neuman, R.W. – Marcus, G.E. – Mackuen, M.M. – Crigler A.N. (eds) (2007), *The Affect Effect, Dynamics of emotion in political thinking and behavior*, University of Chicago Press: Chicago.
- Nilsen, A.P. (2016), “Navigating Windows into Past Human Minds: A Framework of Shifting Selves in Historical Perspective Taking”, στο *Journal of the Learning Sciences*, 25(3), pp. 372-410.
- Panju, M. (2008), *Seven Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Network Educational Pr Ltd.
- Payne, W.L. (1983/1986), “A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire”, *Dissertation Abstracts International* 47, p. 203A.
- Percoco, J. (2001), *Divided We Stand – Teaching About Conflict in USA History*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Perikleous, L. (2011), “Why did they treat their children like this?: A case study of 9-12 year-old Greek Cypriot students’ ideas of historical empathy”, στο Perikleous, L. – Shemilt, D. (eds), *The future of the past: Why history education matters*, Nicosia: AHDR.
- Perikleous, L. (2014), “Deanna Troy and the TARDIS: Does historical empathy have a place in education?”, στο *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, 12 (2), pp. 22-30.
- Petrides, K.V. – Furnham, A. (2000), “On the dimensional structure of emotional intelligence”, στο *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 313–320.
- Petrides, K.V. – Pérez-González, J.C. – Furnham, A. (2007), “On the Criterion and Incremental Validity of Trait Emotional Intelligence”, στο *Cognition and Emotion*, 21, pp. 26-55.
- Petrides, K.V. – Pita, R. – Kokkinaki, F. (2007), “The location of trait emotional intelligence in personality factor space”, στο *British Journal of Psychology*, 98, pp. 273–289.
- Plumb, J.H. (1967, ελλ. 2007), *Ο θάνατος του παρελθόντος*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rantala, J. (2012), “How Finnish adolescents understand history: Disciplinary

- thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns”, στο *Education Sciences*, 2(4), pp. 193–207.
- Rantala, J. – Manninen, M. – Van den Berg, M. (2015), “Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students: Assessing historical empathy through simulation exercise”, στο *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), pp. 323–345.
- Retz, T. (2017), “Why Re-enactment is not Empathy, Once and for All”, στο *Journal of the Philosophy of History* 11(3), pp. 306-323.
- Retz, T. (2018), *Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*, Berghahn Books.
- Rich, E. – Knight, K. – Nair, S. (2009), *Artificial Intelligence* (3rd edition), McGraw-Hill Publishing Company.
- Roberts, R.D. – Zeidner, M. – Matthews, G. (2001), “Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions”, στο *Emotion*, 1, pp. 196–231.
- Rosa, A. – Brescó, I. (2017), “What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?”, στο M. Carretero et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Handbooks.
- Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books.
- Salovey, P. – Mayer, J.D. (1989), “Emotional intelligence”, στο *Imagination, Cognition, and Personality* 9(3), pp. 185–211.
- Salovey, P. – Sluyter, D. J. (eds) (1997), *Emotional development and emotional intelligence, Educational implications*, New York: Basic Books.
- Scarr, S. (1985), “An authors frame of mind – Review of Frames of mind: The theory of multiple intelligences”, στο *New Ideas in Psychology*, 3(1), pp. 95-100.
- Schutte, N.S. – Malouff, J.M. – Hall, L.E. – Haggerty, D.J. – Cooper, J.T. – Golden, C.J. et al. (1998), “Development and validation of a measure of emotional intelligence”, στο *Personality and Individual Differences*, 25, pp. 167-177.
- Schutte, N.S. – Malouff, J.M. – Bobik, C. – Coston, T.D. – Greeson, C. – Jedlicka, C. – Rhodes, E. – Wendorf, G. (2001), “Emotional Intelligence and Interpersonal Relations”, στο *Journal of Social Psychology*, 141(4), pp. 523-536.
- Seixas, P. – Morton, T. (2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Ltd, Toronto.
- Seixas, P. (2015), “A History/Memory Matrix for History Education”, στο *Public History Weekly* 4, 6.
- Shearer, B. (2004), *Multiple Intelligences Theory After 20 Years*, in *Teachers College Record*, 106(1): 2-16.
- Sternberg, R.J. (2003, ελλην. 2011), *Γνωστική Ψυχολογία, Διάδραση*, Αθήνα.
- Stouraitis, E. (2016), “Fostering creativity in sixth grade History Education, through a story-telling digital game: an empirical study”, στο *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), pp. 138-149.
- Thomas, D. – Inkson, K. (eds) (2017, 3rd), *Cultural Intelligence: Surviving and Thriving in the Global Village*, Oakland: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Thorndike, E.L. (1920), “Intelligence and its use”, *Harper’s Magazine*, 140, pp. 227-235.
- Ticineto-Clough, P. – Halley, J. (eds) (2007), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham NC.
- Trentacosta, C.J. – Izard, C.E. (2007), “Kindergarten children’s emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade”, στο *Emotion*, 7(1), pp. 77-88.
- Tsaousis, I. – Vakola, M. – Nikolaou, I. (2004), “The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change”, στο *Journal of Managerial Psychology*, 19, pp. 88-110.
- Vansledright, B.A. – James, J.H. (2002), “Constructing ideas about history in the classroom: The influence of competing forces on pedagogical decision making”, στο *Social Constructivist Teaching*, 9, pp. 263-298.
- Walton, D. (2016), *Συναισθηματική νοημοσύνη· Πρακτικός οδηγός*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Wawra, D. (2009), “Social Intelligence”, στο *European Journal of English Studies*, 13(2), pp. 163-177.
- Wertsch, J.V. (2002), *Voices of Collective Remembering*, New York: Cambridge University Press.
- Wigglesworth, C. (2012), *SQ21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*, New York: Select Books.
- Wilschut, A. (2018), “Historical empathy: a cognitive or an affective competence?”, presentation in HEIRNET conference, September 1st, Corfu.
- Wright-Maley, C. – Lee, J.K. – Friedman, A. (2018), “Digital Simulations and Games in History Education”, στο Metzger, S.A. – McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, John Wiley & Sons Inc., pp. 603-630.
- Yeager, E.A. – Foster, S.J. (2001), “The role of Empathy in the development of the Historical Understanding”, στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Αλαχιώτης, Στ. (2008), «Οι πολλαπλές νοημοσύνες», εφημ. Το Βήμα, φύλλο 24ης Νοεμβρίου.
- Αποστολίδου, Ελ. (2013), «Από την ‘ενσυναίσθηση’ στην ‘πολυπρισματικότητα’: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της Ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες», στην *Επιστημονική Επετηρίδα, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 25, σσ. 2-27.
- Αραβανής, Σ. (2013), Από την πολιτισμική (CQ) στη διαπολιτισμική (ICI) νοημοσύνη, περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 55, σσ. 5-16.
- Βλαχάβας, Ι. – Κεφαλάς, Π. – Βασιλειάδης, Ν. – Κόκκορας, Φ. – Σακελλαρίου, Η. (2011), *Τεχνητή νοημοσύνη*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γαλατερού, Ι. – Αντωνίου, Α. (2015), «Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μο-

- ντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, σσ. 317-326.
- Γεωργούλη, Κ. (2015), Τεχνητή Νοημοσύνη, μια εισαγωγική προσέγγιση, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Kallipros.
- Γιαννοπούλου, Γ. (2011), Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση στη Β'βάθμια Εκπαίδευση, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Δασκαλάκης, Κ. (2018), «Η τεχνητή νοημοσύνη είναι μια μεγάλη ευκαιρία, αλλά με πολλούς κινδύνους», συνέντευξη στο ΑΠΕ-ΜΠΕ, 6 Οκτωβρίου.
- Δαρόπουλος, Α. (2005), «Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση: ολοκληρώνοντας έναν κύκλο σπουδών», στο Συλλογικό τόμο του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ. Μπρούζος, Α., Κώτσης, Κ., Εμβαλωτής, Αν.), σσ. 21-38.
- Ζαχαράκης, Ν. (2016), Εφαρμογή της μεθοδολογίας της ιστορικής ενσυναίσθησης στη διδακτική πράξη: το παράδειγμα Διάλογος Αθηναίων-Μηλίων στο Θουκυδίδη (Α' Λυκείου, Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου), αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ζουμπανέας, Ευ. (επιμ.) (2009), Διατροφική νοημοσύνη: η απάντηση στη βουλιμία, την πολυφαγία και την παχυσαρκία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζώτης, Σ. (2017), Ενσυναίσθηση και πολυπρισματικότητα: δυο ιστορικές έννοιες σε τροχιά σύγκρουσης και μια απόπειρα σύνθεσης, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006), «Η θεωρία του Jorn Rüsen για την ιστορική συνείδηση», στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου Ειρ. (2006), Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011), Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη· Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. – Γατσωτής, Π. (2010), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ), Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας, Νοόγραμμα, Αθήνα.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005α), Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Αιγαίου, Ρόδος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005β), «Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια: μια διδακτική πρόταση με βάση την ενσυναίσθηση», στο Φιλολογική, τ. 92, Ιούλιος-Σεπτέμβριος,
- Κουργιαντάκης, Χ. (2007α), «11 Αυγούστου στην Κέρκυρα: διδακτική προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας με βάση την ενσυναίσθηση», στο Νέα Παιδεία, τ. 127, Ιούλιος-Σεπτέμβριος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2007β), «Διδακτική της Ιστορίας: η 'λογική κατανόηση' και η ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου», στο Περί Ιστορίας, τ. 5, σσ. 101-113.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997), Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη (3η έκδοση), Gutenberg, Αθήνα.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2005), Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας· ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μορφάκη, Χ. (2011), Νοημοσύνη, ηγεσία, προσωπικότητα. Μελέτη περίπτωσης: έρευνα αλληλεπίδρασης παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης και προσωπικότητας, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Μπαιζάνης, Ν. – Οικονόμου, Μ. – Θελερίτης, Χ. – Καρβουντζής, Σ. – Παπαδημητρίου, Γ. – Τσάλτα, Ε. – Παπαγεωργίου, Χ. (2016), «Εκτίμηση της νοημοσύνης με τα τεστ Raven και WAIS σε ασθενείς με ψύχωση», στο Εγκέφαλος, τ. 53, σσ. 67-75.
- Μπεζέ, Α. (επιμ.) (1998), Γνωστική ψυχολογία και Εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νάκου, Ειρ. (2000), Τα παιδιά και η Ιστορία, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Παπαγιαννίδης, Ε. (2011), Καταναλωτική νοημοσύνη λύση στην κρίση, Δίαυλος, Αθήνα.
- Παππά, Β. (2013), Η λογική των συναισθημάτων· Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη, Οκτώ, Αθήνα.
- Πατρωνίδου, Δ. – Χαρπαντίδου, Ζ. (2015), «Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση», στο εκπ@ιδευτικός κύκλος, τομ. 3, τ. 3, σσ. 97-111.
- Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, Α. (2014), Οδηγός συναισθηματικής νοημοσύνης, Μέλανδρος, Αθήνα.
- Πλατσίδου, Μ. (2010), Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία, Gutenberg – Πώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.
- Σμυρναίος, Α. (2013), Ιστορίας μάθησις, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Στουραϊτής, Η. (2017), «Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση μέσω των εμπορικών βιντεοπαιχνιδιών (video games)· τυπολογίες και παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης», στο Νέα Παιδεία, τ. 162, σσ. 103-114.

